

Technická univerzita v Liberci

**FAKULTA PEDAGOGICKÁ**

---

**Katedra:** pedagogiky a psychologie

**Studijní program:** Učitelství pro 1. stupeň základní školy

**Kombinace:** Učitelství pro 1. stupeň základní školy, SPUCH

## OSOBNOST UČITELE 1.ST. ZŠ A PEDAGOGICKÁ KOMUNIKACE

### PERSONALITY OF A PRIMARY SCHOOL TEACHER AND PEDAGOGICAL COMMUNICATION

**Autor:**

Marie CERMANOVÁ

**Podpis:**

---

**Adresa:**

U vysočanského pivovaru 11

190 00 Praha 9

**Vedoucí práce:** PhDr. Jitka Novotová, Ph. D.

**Počet**

stran	slov	obrázků	tabulek	pramenů	příloh
71	16578	19	19	31	5

V Praze dne: 19. 4. 2007

**Katedra:** pedagogiky a psychologie

## **ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE**

**(pro magisterský studijní program)**

**pro (diplomant)**      Bc. Marie Cermanová

**adresa:**      U vysočanského pivovaru 11, 190 00 Praha 9

**obor (kombinace):**      Učitelství pro I. stupeň ZŠ

**Název DP:**      Osobnost učitele 1.st. ZŠ a pedagogická komunikace

**Název DP v angličtině:**      Personality of a primary school teacher and pedagogical communication

**Vedoucí práce:**      PhDr. Jitka Novotová, Ph. D.

**Konzultant:**      .....

**Termín odevzdání:**      duben 2007

Pozn. Podmínky pro zadání práce jsou k nahlédnutí na katedrách. Katedry rovněž formulují podrobnosti zadání. Zásady pro zpracování DP jsou k dispozici ve dvou verzích (stručné.resp. metodické pokyny) na katedrách a na Děkanátě Fakulty pedagogické TU v Liberci.

**V Liberci dne**

.....

**děkan**

.....

**vedoucí katedry**

**Převzal (diplomant):**.....

**Datum:** .....

**Podpis:** .....

## Název DP: **Osobnost učitele 1.st. ZŠ a pedagogická komunikace**

**Vedoucí práce:** PhDr. Jitka Novotová, Ph. D.

### **Úvod:**

V dnešní době je kladen důraz na osobnostní a sociální rozvoj žáka, proto je zvolené téma velmi aktuální.

### **Cíl:**

Ověřit, jak probíhá pedagogická komunikace na 1.stupni ZŠ a jak ji ovlivňuje osobnost učitele. Provést výzkum formou dotazníků.

### **Požadavky:**

teoretická část

1. osobnost učitele
  - 1.1 proměny učitelské profese
  - 1.2 kompetence učitele
  - 1.3 učitelovo pojetí výuky a role učitele
2. dítě v osobnostním pojetí
3. učitel a pedagogická komunikace
  - 3.1 proces komunikace
  - 3.2 komunikační axiomy
  - 3.3 pravidla pedagogické komunikace

výzkumná část

### **Literatura:**

Helus, Z: Dítě v osobnostním pojetí, Praha, Portál 2004  
Palenčárová – Šebesta: Aktivní naslouchání při vyučování, Praha, Portál 2006  
Mareš, J. – Slavík, J.: Učitelovo pojetí výuky, MU 1996  
Solfronk, J.: Učitelství jako profese, Liberec, TU 2000  
Kyriacou, C.: Klíčové dovednosti učitele. Praha, Portál 1996.  
Křivohlavý, J. – Mareš, J.: Komunikace ve škole. Brno, MU 1995  
Valenta, J.: Učit se být. Praha - Kladno, Strom - AISIS 2005  
Valenta, J.: Učíme se komunikovat. Kladno, AISIS 2005  
Kopřiva, P. – Nováčková, J.: Respektovat a být respektován. Praha, Spirála 2006  
Thun, F.: Jak spolu komunikujeme? Praha, Grada Publishing 2005

## **Prohlášení**

Byla jsem seznámena s tím, že na mou diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, zejména § 60 – školní dílo.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci (TUL) nezasahuje do mých autorských práv užitím mé diplomové práce pro vnitřní potřebu TUL.

Užiji-li diplomovou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědoma povinnosti informovat o této skutečnosti TUL; v tomto případě má TUL právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Diplomovou práci jsem vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím diplomové práce.

V Praze dne: 19. 4. 2007

Marie Cermanová

.....

## **Poděkování:**

Děkuji všem, kteří mi pomohli tuto práci napsat. Děkuji našemu panu řediteli Miroslavu Terkošovi, který zprostředkoval svému učitelskému sboru na základní škole v Praze 9 Čakovicích a tudíž i mně školení o otevřené a efektivní komunikaci, které bylo pro mě velkým osobním přínosem a zároveň inspirací pro mou diplomovou práci. Děkuji Jakubu Švecovi za první vhled do problematiky, Michalu Dubcovi, Haně Dusové a Kláře Křenkové za zapůjčení odborné literatury. Především chci poděkovat vedoucí práce PhDr. Jitce Novotové, Ph.D. za aktivní podporu, podnětné rady a připomínky. Poděkování patří též dvěma desítkám učitelů ze základních škol v Strašnicích, Čakovicích a Ostrovní ulice v Praze a stovkám anonymních žáků, kteří vyplnili dotazníky pro výzkumnou část. Zvláště chci poděkovat svým dvěma kolegyním Eleně Ševčíkové a Lence Hladíkové, které mi dotazník připomínkovaly. Chtěla bych zde poděkovat i své kamarádce Míše Gigelové za tichou, ale velmi hodnotnou podporu. A nakonec chci poděkovat svým rodičům, kteří mě podporovali všemi možnými i nemožnými způsoby.

# **Osobnost učitele 1.st. ZŠ a pedagogická komunikace**

CERMANOVÁ Marie

DP-2007

Vedoucí DP: PhDr. J. Novotová, Ph. D.

## **Resumé**

Diplomová práce se zabývá učitelskou profesí, jejími proměnami, kompetencemi a dovednostmi učitele, pojetím výuky a rolemi učitele. Druhá polovina teoretické části se věnuje komunikaci, jejímu procesu, mocenskému a partnerskému přístupu k žákovi. Cílem výzkumné části bylo ověřit, jaké jsou vztahy mezi učiteli a žáky na prvním stupni základní školy a do jaké míry k tomu přispívá učitelova schopnost otevřené a efektivní komunikace.

Dané téma bylo zvoleno pro svou stálou aktuálnost. Už od první třídy žáci přejímají od svého učitele vzor, jakým způsobem komunikovat. Což je o to důležitější, že některé děti nemají správný vzor ani od rodičů, ani od vrstevníků, ani ve špatně zvoleném programu v televizi či v rádiu.

## **Summary**

### **The Teacher's Personality and Pedagogical Communication at the First Stage of the Basic School**

The diploma thesis deals with the teacher's profession, its transformations, the teacher's competences and skills, teaching concept and the teacher's roles. The other half of the theoretical part deals with communication, its process and power and partnership approaches to the pupil. The aim of the research part was to find out what the teacher and pupil relationships at the first stage of the basic school are and to what extent the teacher's ability to communicate openly and effectively contributes to those. The above mentioned topic has been chosen due to its currentness. Since attending the first form pupils have been taking over the model how to communicate from their teacher, which is even more important as some children find the right example neither with their parents, neither with their peers, nor in badly chosen TV or radio programmes.

## **Zusammenfassung**

### **Persönlichkeit des Lehrers und pädagogische Kommunikation auf der ersten Stufe der Grundschule**

Diese Diplomarbeit beschäftigt sich mit dem Beruf des Lehrers und dessen Veränderungen, mit der Lehrerkompetenz und Fertigkeiten, Unterrichtsauffassung und der Rolle des Lehrers im Unterricht. Die zweite Hälfte des theoretischen Teils widmet sich der Kommunikation, und deren Prozess, dem Macht- und Partnerzugang zum Schüler. Ziel der Forschung war zu überprüfen, wie ist das Verhältnis zwischen dem Lehrer und den Schülern auf der ersten Stufe der Grundschule und in welchem Maß trägt die Fähigkeit des Lehrers zu der offenen und effektiven Kommunikation bei. Das Thema war wegen seiner dauerhaften Aktualität gewählt. Schon seit der ersten Klasse übernehmen die Schüler von ihrem Lehrer die Kommunikationsart. Die Rolle des Lehrers ist um so wichtiger, weil einige Kinder kein richtiges Vorbild sowohl bei ihren Eltern oder Altersgenossen wie auch im schlechtgewähltem Fernseh- oder Radioprogramm haben.

## Obsah:

Název DP: Osobnost učitele 1.st. ZŠ a pedagogická komunikace .....	3
<b>ÚVOD.....</b>	<b>9</b>
<b>1. OSOBNOST UČITELE .....</b>	<b>10</b>
<b>1.1. PROMĚNY UČITELSKÉ PROFESE .....</b>	<b>10</b>
1.1.1. Učitelovy funkce v současné době .....	11
1.1.2. Hodnocení učitelské profese .....	13
<b>1.2. KOMPETENCE A DOVEDNOSTI UČITELE .....</b>	<b>14</b>
<b>1.3. POJETÍ VÝUKY A ROLE UČITELE .....</b>	<b>16</b>
1.3.1. Vlastnosti učitelova pojetí výuky .....	17
1.3.2. Funkce učitelova pojetí výuky .....	17
1.3.3. Dílčí složky učitelova pojetí výuky .....	18
1.3.4. Shrnutí kapitoly .....	19
<b>1.4. DÍTĚ V OSOBNOSTNÍM POJETÍ.....</b>	<b>19</b>
1.4.1. Osobnostní zřetele v přístupu k dítěti .....	20
1.4.2. Rozvoj osobnosti dítěte .....	21
1.4.3. Osobnost učitele a osobnostní pojetí dítěte .....	21
<b>2. UČITEL A PEDAGOGICKÁ KOMUNIKACE.....</b>	<b>24</b>
<b>2.1. KOMUNIKACE .....</b>	<b>24</b>
<b>2.2. PROCES KOMUNIKACE .....</b>	<b>26</b>
<b>2.3. KOMUNIKAČNÍ AXIOMY .....</b>	<b>28</b>
<b>2.4. SYMETRICKÁ A ASYMETRICKÁ KOMUNIKACE .....</b>	<b>29</b>
<b>2.5. PEDAGOGICKÁ KOMUNIKACE.....</b>	<b>30</b>
2.5.1. Zpětná vazba .....	31
2.5.2. Jak aktivně naslouchat .....	33
2.5.3. Neefektivní způsoby komunikace .....	37
2.5.4. Efektivní komunikační dovednosti a postupy .....	38
2.5.5. Emoce a co s nimi.....	39
2.5.6. Komunikace ve vyučování .....	40
2.5.7. Závěrem kapitoly .....	41
<b>3. VÝZKUMNÁ ČÁST.....</b>	<b>42</b>
<b>3.1. VÝZKUMNÝ VZOREK .....</b>	<b>42</b>
<b>3.2. CÍL VÝZKUMU A VÝZKUMNÉ PROBLÉMY .....</b>	<b>43</b>
<b>3.3. POPIS VÝZKUMNÝCH METOD .....</b>	<b>43</b>
<b>3.4. VÝSLEDKY VÝZKUMU A JEJICH INTERPRETACE.....</b>	<b>44</b>
3.4.1. Jaký musí být učitel, aby byl dobrý?.....	44
3.4.2. Jaké jsou vztahy žáků k učiteli, učitelů k žákům, mezi žáky navzájem?.....	49
3.4.3. Dokáží učitelé se žáky partnersky komunikovat i v krizových situacích tak, že se i v případě přestupku cítí hodnotnými lidmi? .....	53
3.4.4. Umí učitelé svým žákům naslouchat? Podle čeho to poznají? .....	54
3.4.5. Je vyučování pro žáky zajímavé, snaží se učitelé vymýšlet dokonalejší a přitažlivější metody vlastního vyučování?.....	56
<b>3.5. DISKUSE K VÝZKUMU .....</b>	<b>57</b>
<b>ZÁVĚR.....</b>	<b>58</b>
<b>POUŽITÁ LITERATURA:.....</b>	<b>60</b>
<b>PŘÍLOHA Č.1: VZTAHY MEZI ŽÁKY NAVZÁJEM – ČAKOVICE.....</b>	<b>62</b>
<b>PŘÍLOHA Č.2: VZTAHY MEZI ŽÁKY NAVZÁJEM – STRAŠNICE.....</b>	<b>64</b>
<b>PŘÍLOHA Č.3: VZTAHY MEZI ŽÁKY NAVZÁJEM – OSTROVNÍ .....</b>	<b>66</b>
<b>PŘÍLOHA Č. 4 DOTAZNÍK PRO ŽÁKY 1. STUPNĚ ZŠ .....</b>	<b>68</b>
<b>PŘÍLOHA Č. 5 DOTAZNÍK PRO UČITELE 1. STUPNĚ ZŠ.....</b>	<b>70</b>



*„Osobnost je ve výchově nejdůležitějším činitelem. Nespasí nás nová organizace ani osnovy, třebaže jsou důležité. Osobnost je hlavním problémem školské reformy. Nepodaří – li se nám reformovat něco v tomto směru, nic jsme nereformovali. Soustředíme proto hlavní pozornost na utváření učitelských osobností.“*

Jan Uher (1891 – 1942)

## Úvod

Učitelská profese sahá daleko do minulosti. Naším zájmem v diplomové práci je osobnost učitele dnes, kdy je kladen důraz na osobnostní a sociální rozvoj žáka. S tím velmi souvisí schopnost komunikace. Cílem práce je ověřit, jak probíhá pedagogická komunikace na prvním stupni základní školy a jak ji ovlivňuje osobnost učitele.

V dnešní době slyšíme mnoho názorů na školství i na učitele, někdo prosazuje novou školskou reformu, jiný se zastává našeho zaběhnutého systému školství, které je ceněno i v zahraničí. Je velmi snadné říci protipólnou větu: Chceme absolventy škol se sumou „nabiflovaných“ poznatků, nebo jedince s vlastním názorem, kteří umí komunikovat, informace si vyhledat a správně s nimi naložit? Ne, takhle jednoduše to říci nelze. Vždyť nezáleží jen na systému školství, ale právě na učiteli, jakými metodami se žáky pracuje, jaký k nim má vztah, jakým jim je vzorem. A to také úzce souvisí s jeho schopností dobře komunikovat.

Slovo komunikovat každý zná a ví, co znamená. Ale co to je dobrá, otevřená a efektivní komunikace? A jak se komunikuje v našich školách? Jakou měrou se podílí dobrá schopnost komunikovat na osobnosti učitele?

Diplomová práce se bude zabývat učitelem, žákem a komunikací mezi nimi na prvním stupni základní školy, odkud nevycházejí ještě jedinci připravení pro život, ale kde se ukazuje základní cesta a ukazuje ji právě učitel. Vždyť nejvíce záleží na učiteli v první třídě, jaký vztah bude dítě mít ke škole i k učiteli a k autoritě vůbec. Ke slovu se samozřejmě dostávají i rodiče, sourozenci, kamarádi, média, která učitele někdy poškozují. My se v teoretické části budeme zabývat proměnami učitelské profese, kompetencemi učitele a učitelovým pojetím výuky, dále pak osobnostním pojetím žáka a posléze komunikací. Ve výzkumné části se budeme osobností učitele a jeho schopností komunikovat zabývat z pohledu učitelů samotných a jejich žáků. Cílem výzkumu je ověřit, že dobrá komunikace je podmínkou dobrého učitele.

# 1. Osobnost učitele

„Osobností se v psychologii rozumí individuální jednota člověka, vyznačující se integrací, interakcí a směřováním k cíli.“ (Nelešovská, 2005, s.11) V naší práci budeme používat pojem „osobnost“ v hovorovém pojetí, kde osobností je „uznávaný člověk, kladně přijímaný, svérázný svým životem a jednáním“ (Průcha, 2003, s. 148). Na učitele a jeho osobnost se kladou vysoké požadavky, musí být nejen profesionálem ve svém oboru, ale musí mít i široký kulturní a politický rozhled, musí mít kladný vztah k dětem, předpoklady pro práci s lidmi, dovednost komunikovat, být psychicky vyrovnaný, „mít pevné nervy“, být flexibilní, umět reagovat na požadavky společnosti a orientovat se v nových poznatcích. Aby byl učitel osobností, musí mít také přirozenou autoritu a zdravé sebevědomí.

Osobnost učitele ovlivňuje žáky, vztah mezi učitelem a žákem i samotný výchovně vzdělávací proces. Na utváření osobnosti učitele se podílejí tři roviny: vědomostní, dovednostní a hodnotová. Tedy to, co má učitel v hlavě, jak to umí používat a hlavně proč to chce uplatňovat v praxi. Dobrý učitel musí být vzdělán ve svém oboru a dále se sebevzdělávat, přijímat nové poznatky a hlavně musí mít svou práci rád, aby byl pro děti nejen „pouhou“ autoritou, ale měl je opravdu rád, chtěl jim naslouchat a sdílet jejich radosti i bolesti, mít na paměti, že i on byl kdysi dítětem. Mělo by mu na žácích záležet, jak se vyvíjejí, jak prospívají, jaké mají vztahy mezi sebou i k ostatním učiteli.

V dnešní době je učitelova práce obzvlášť náročná, hlavně na pohotovost jeho reakcí a rozhodování, na jeho samostatnost, tvořivost a pružnost v řízení pedagogických situací a s tím související komunikaci. Patří sem i učitelova vlastní stabilita a odolnost, síla jeho osobnosti a vlastní energie. (Nelešovská, 2005)

## 1.1. Proměny učitelské profese

Na vývoj učitelské profese se můžeme dívat z různých úhlů a klást i další otázky. Proč bylo dříve více učitelů – mužů a dnes je více učitelů - žen? Do jaké míry je učitel nucen dělat „byrokratickou“ práci? Jaké postavení zaujímá učitel ve společnosti? Je učitelské postavení posláním? Jaké je ekonomické postavení učitele?

Slovo profese budeme používat v běžném významu jako „základní obor, povolání, druh pracovní činnosti, která vyžaduje jistou přípravu“ (Malá čs. encyklopedie, 1987, s. 107).

V této kapitole nebudeme zabíhat dál než do předminulého století. Učitelská profese, stejně jako všechny ostatní, zaznamenává své proměny. Byly doby, kdy na venkově byl „pan učitel“ velmi váženou osobností, vždyť byl spolu s „panem farářem“ nejvzdělanější v celé obci. Všichni obyvatelé si ho vážili a obraceli se na něj, když měli problémy s „vrchností“. Učitel byl i varhaníkem a ředitelem kůru zároveň. Učitel znal moc dobře všechny své žáky i jejich sourozence, rodiče a prarodiče, sociální vazby a problémy dané rodiny. V té době byl učitel beze sporu osobností.

Za dob první republiky dostal učitel po deseti letech praxe roční placenou dovolenou, mohl cestovat, poznávat cizí země a učit se cizím jazykům.

Učitelská profese byla a je svým způsobem závislá na tom, kdo je právě „u moci“. Za druhé světové války byly vysoké školy zavřené, za doby komunismu mohl studovat jen ten, komu to „režim“ dovolil. Učitelé základních škol předávali žákům nejen všeobecné vědomosti, ale museli je učit o komunismu, slavit VŘSR a Vítězný únor apod. Učitelé sami museli chodit na komunistická školení.

Po roce 1989 se všechno uvolnilo a ve školství také, odpadla spousta byrokratické práce, ale hlavně se začaly objevovat a zřizovat alternativní typy škol, začaly se používat nové metody.

### **1.1.1. Učitelovy funkce v současné době**

Dnes má učitel více funkcí, je nejen vyučujícím, ale i hodně vychovatelem, poradcem a diagnostikem, musí umět dobře rozpoznat specifické poruchy učení a chování, poruchu pozornosti, umět s nimi pracovat, umět poradit rodičům, kam se obrátit na specializované pracoviště a jak s dítětem pracovat doma. Podle vyhlášky 75 ze dne 9. února 2005 mají na výuku v běžné škole nárok děti se speciálními vzdělávacími potřebami, jako jsou děti nejen se specifickými poruchami učení a chování, ale i handicapované děti či děti různých národností. Učitel se tak stává specialistou ve výuce.

Učitel prvního stupně má významnou socializační funkci, kdy v první třídě pomáhá dítěti, aby si osvojilo roli žáka a spolužáka, aby si zvyklo na školní povinnosti, respektovalo autoritu učitele. Walterová přikládá socializační funkci školy a učitele velký význam, právě v dnešní době, kdy probíhá integrace Evropy. Škola by měla působit na žáky tak, aby se dokázali samostatně a odpovědně chovat a týmově spolupracovat. (Walterová, 2001)

Další funkcí učitele je předávání kulturních a obecně platných společenských hodnot (některé hodnoty křesťanské morálky, hodnoty humanismu a demokracie). Neznamená to jen zprostředkovávání kulturního dědictví, ale i utváření systému v poznacích, které žáci získávají i mimo školu, z televize, rozhlasu, internetu... Žáci se ve škole učí číst s porozuměním, vybírat z textu to podstatné, porovnávat s dalšími informacemi a zaujímat vlastní stanoviska. Učitel motivuje žáky k celoživotnímu učení.

Aby se učitel mohl stát pro žáky vzorem, je důležité, jaké vztahy se podaří ve třídě vybudovat, jaké má učitel osobní i profesionální kvality, zda je pro žáky přirozenou a uznávanou autoritou. „S tím úzce souvisí i způsob pedagogické komunikace, na kterém je vyučování založeno a který též podstatně ovlivňuje jeho výchovné účinky.“ (Novotová, 2002, s. 6) Pedagogickou komunikací se budeme více zabývat ve druhé polovině teoretické části. Zde se jen zmíníme, že v dobré a účinné komunikaci má učitel dát žákovi více prostoru pro vlastní vyjádření, tedy používat takové metody, kde by mohli žáci více sami přemýšlet, hodnotit a vyjadřovat se k daným učebním tématům a zároveň se učili naslouchat názorům druhého a navzájem je porovnávat. „Učitel by tedy měl být zralou vyrovnanou osobností s kvalitními komunikačními dovednostmi, profesionálem, který si plně uvědomuje rozdíly mezi výchovou, v níž je dítě bráno jako pouhý objekt výchovy, tedy pasivní příjemce výchovného působení, a výchovou, v níž se co nejvíce počítá s aktivitou a spoluúčastí dítěte. Aktivita žáků je totiž důležitou podmínkou jejich rozvoje.“ (Novotová, 2002, s. 7)

Další učitelovou funkcí je péče o zdraví žáků. Nejen v případě nemoci či úrazu poskytnout žákovi pomoc, ale také vytvořit vhodné podmínky pro prevenci sociálně patologických jevů, jako je kouření, zneužívání drog, šikana apod.

Dále je na učitele vyvíjen tlak, aby se žákům věnoval i v jejich volném čase v různých volnočasových aktivitách. Škola tak zajišťuje žákům aktivní odpočinek, namísto trávení času u televize či počítače. S tím souvisí i učitelova organizátorská funkce. Ale nejen ve

volnočasových aktivitách dětí, ale už přímo ve vlastním vyučování, stejně tak jako na různých mimoškolních akcích, jako jsou exkurze či výlety nebo při zajišťování nějaké celoškolní akce, jako jsou vánoční trhy, sportovní dny apod.

Učitel dnes má inovační funkci, spolupodílí se na vytváření školního vzdělávacího programu, což mu zabírá mnoho času, takže má méně času na přípravu do hodin na vyučování.

Z uvedeného vyplývá, že dnes má učitel plno funkcí, i když tou nejzákladnější zůstává funkce vzdělávací a výchovná. Někteří učitelé ale zastávají názor, že jejich povinností je žáky pouze vyučovat, nikoliv vychovávat, tedy suplovat povinnosti rodiny. Že plní další, výše uvedené funkce, si ani neuvědomují. Na každé škole působí některý učitel jako výchovný poradce, jiný jako protidrogový koordinátor. Ředitelé se obávají šikany a proto pořádají pro žáky, ale i pro učitele tematické přednášky a semináře. Učitel tedy plní mnoho funkcí nejen z pohledu dítěte a jeho rodičů, ale i z pohledu společnosti. Proto je zajímavé alespoň krátce se podívat na prestiž učitelského povolání.

### **1.1.2. Hodnocení učitelské profese**

Co se týče prestiže učitelstva není to tak špatné, jak si sami učitelé mnohdy myslí, což uvedlo 56 % respondentů, učitelů SŠ a ZŠ, z výzkumu Blížkovského aj. (Blížkovský, Kučerová, Kurelová, 2000, s. 110) V posledních desetiletích proběhla různá šetření ohledně prestiže různých povolání a postavení učitele základní školy na této škále je dlouhodobě stabilní. J. Solfronk (2000) uvádí výzkum Tučka a Machonina z roku 1993, kde učitel ZŠ zaujímá sedmé místo za lékařem na poliklinice, ministrem, vysokoškolským učitelem, vědcem, ředitelem podniku, právníkem a advokátem. Celkem bylo posuzováno 70 povolání. Obdobně dopadla i šetření v jiných zemích. Sedmé místo v žebříčku ukazuje na význam vzdělání, jehož jsou učitelé nositelem, a souvisí „s kvalifikovaností učitelů a s důležitostí vzdělání a péče o děti pro společnost, kterou veřejnost alespoň intuitivně tuší.“ (Solfronk, 2000, s. 41)

## 1.2. Kompetence a dovednosti učitele

V této kapitole se budeme zabývat tím, co učiteli napomáhá být dobrým učitelem, autoritou, osobností, tedy pedagogickými kompetencemi a dovednostmi.

**Kompetencemi učitele** rozumíme „soubor profesních dovedností a dispozic, kterými by měl být učitel vybaven, aby mohl efektivně vykonávat své povolání. Existují četné pokusy o vymezení kompetencí učitele, snažící se je sblížit s obsahem přípravy budoucích učitelů na pedagogických a jiných fakultách. Jsou to nejen kompetence (znalosti a dovednosti) vztahující se k obsahové složce výkonu profese („znalost předmětu“), ale dnes jsou zdůrazňovány zvláště komunikativní, řídicí, diagnostické aj. kompetence. Výzkumy dokládají (v ČR i v zahraničí), že žádná dosavadní vysokoškolská příprava učitelů nepokrývá v úplnosti žádoucí soubor učitelských kompetencí.“ (Průcha, 1998, s. 110-111)

J. Novotová navrhuje „definovat pojem pedagogická kompetence jako komplexní způsobilost k výkonu učitelské profese odpovídající funkcím školy, jejíž obsah a rozsah je vymezen legislativními předpisy. Projevuje se tím, že pedagog umí v profesních situacích adekvátně jednat. Lze ji vymezit na různých úrovních obecnosti jako soubor dílčích kompetencí, zahrnujících vědomosti, dovednosti, postoje i osobní charakteristiky.“ (Novotová, 2002, 15-16)

Pedagogické kompetence se obvykle vymezují jako kompetence profesní a kompetence osobní. Profesní kompetence souvisejí s obsahovou složkou učitelské profese. Do osobních kompetencí spadá schopnost řešit problémy, být sociálně vnímavý, týmově spolupracovat, být tvořivý, zodpovědný. A jak uvádí Průcha, dnes se obzvlášť zdůrazňují kompetence komunikativní, diagnostické a řídicí.

**Pedagogickými dovednostmi** rozumíme „soubor profesních dovedností, tj. výkonů, které učitel podává při výchově a vzdělávání. Zahrnují dovednost stanovit cíle, plánovat průběh výuky, motivovat žáky k učení, vyhodnocovat činnost a výkony žáků, vytvářet příznivé edukační prostředí ve třídě, jednat s rodiči a veřejností aj. Jsou výsledkem odborné přípravy pedagoga, jeho schopností a profesních zkušeností, vnějších požadavků na práci pedagoga aj.“ (Průcha, 1998, s. 163)

CH. Kyriacou vymezuje pedagogické dovednosti jako „jednotlivé logicky související činnosti učitele, které podporují žákovo učení“, v kterých rozlišuje tři důležité prvky těchto dovedností: vědomosti, rozhodování a činnost učitele. (Kyriacou, 1996, s. 20)

Mezi pedagogické dovednosti tedy patří vědomosti, rozhodování, akce, plánování a příprava, prezentace hodiny, vedení hodiny, vytváření klimatu třídy, udržování kázně, hodnocení pokroku žáků, reflexe a sebehodnocení. (Kyriacou, 1996). Tyto pedagogické dovednosti můžeme rozdělit ještě do dalších podkategorií. Do komunikačních dovedností patří dovednost navazovat kontakt se žáky z pozice vedoucího, ale také partnera; dovednost vzbudit a udržet u žáků pozornost a tím je podněcovat a motivovat k učení. Komunikativní dovednosti směřují k tomu, aby každý žák měl chuť a odvahu se vyjadřovat. Do řídicích a organizačních dovedností patří dovednost dělby učebních činností, dovednost časového uspořádání učební činnosti žáků, dovednost stanovit jasné pokyny a instrukce, dovednost vytváření organizačních struktur při práci se skupinou žáků, tvorba kontrolních mechanismů majících funkci zpětné vazby. Do diagnostických dovedností spadá řízené pozorování, písemné a ústní zkoušení, testování výkonů, dovednost stanovení anamnézy žáka, diagnostikovat sociální vrstvy ve třídě, diagnostikovat klima ve třídě. V dovednostech hodnocení je to dovednost hodnotit objektivně a spravedlivě, bez stresu, vidět i pozitivní prvky, hodnotit výkon žáka (nikoliv jeho osobnost), hodnotit žákovy výsledky slovně nejenom známkou. (Solfronk, 2000)

Pojmy pedagogická kompetence a pedagogická dovednost tedy spolu úzce souvisí, i když nejsou zcela totožné. Kompetence učitele v sobě zahrnuje dovednosti, ale má „navíc rozsah působnosti a pravomoc při vykonávání učitelské činnosti“ (Novotová, 2002, s. 16).

Jak ale stanovit charakteristiku úspěšného učitele? A co to vlastně je učitelova úspěšnost a jak se dá zjistit? Můžeme ji označit jako soulad mezi tím, co požaduje společnost, a úrovní činností, výkony a cílovými výsledky výchovně vzdělávací práce. Úspěšnost učitele závisí do velké míry na tom, jak ovládá svoji roli. Existují znaky, které mají úspěšní učitelé společné, jako např. zralá osobnost, pozitivní sebehodnocení, emocionální stabilita, profesionální postoj apod.

Učitel se má rozvíjet na úrovni schopností, charakterových vlastností a motivace k výkonu učitelského povolání. V oblasti schopností se od učitele vyžadují vysoké intelektové schopnosti, pedagogický takt, schopnost správně a včas zaznamenat změny u jednotlivých žáků i celé třídy, znalost sebe, svých potřeb a potřeb druhých, sledování těchto změn, reakce na ně a změna svého chování na jejich základě. V oblasti charakterových vlastností je to vysoká integrita osobnosti, vysoká emocionální stabilita, pocit bezpečí a jistoty, záliba ve změně, ochota riskovat a přiměřený stupeň dynamismu a dominance, přiměřené sebezpoznání a sebezpojetí, optimismus v mezilidských vztazích, odolnost k náročným životním situacím, tvůrčí myšlení. V oblasti motivace jsou to samotní žáci. Učitel má rozvinuté sociální potřeby, potřebu pomáhat a ochraňovat, potřebu sociálního styku. Nebylo by dobré, kdyby převažovala potřeba řídit a ovládat druhé. Pokud se učiteli podaří těchto vlastností a schopností dosáhnout, je na dobré cestě stát se úspěšným učitelem.

Učitel vede, stanovuje cíle a plánuje průběh vzdělávacího procesu. Je zodpovědný za výsledky svých žáků, plní úlohu zprostředkovatele mezi žáky a určujícími společenskými normami, hodnotami a cíli. Je jednotícím činitelem ve výchovném působení, motivuje, stimuluje vztahy spolupráce, hodnotí, vytváří vhodné prostředí, zprostředkovává nové poznatky. Učitel je se žákem stále v kontaktu a k tomu potřebuje umět správně, efektivně a otevřeně komunikovat.

### **1.3. Pojetí výuky a role učitele**

Učitel hraje ve vzdělávacím procesu klíčovou roli. Klade se na něj velké množství požadavků a očekávání. S novým pohledem na dítě, jako na svébytnou a plnohodnotnou bytost, se učitel stává spíše průvodcem dětí na cestě za poznáním, organizátorem, usměrňovatelem, tvůrcem aktivit, než pouhým zprostředkovatelem informací a poznatků. Na prvním stupni je preferováno „činnostní pojetí výuky založené na aktivních metodách, jako je hra, dramatizace, problémové metody, projekty, samostatná práce...“ (Novotová, 2002, s. 23). Záleží právě na učiteli, na jeho schopnostech a kreativitě, jakým způsobem umožní žákům se vzdělávat, jaké metody a formy práce zvolí. Nelze kompetentně označit nějakou metodu za nejlepší. Dnes se nám otvírají nové možnosti. Místo klasické tabule a křídly pronikají do škol interaktivní tabule, které



skrývají netušené možnosti, ale vracejí nás opět do frontálního vyučování. Velmi efektivní na vědomosti, ale náročné na čas a na přípravu učitele je kooperativní vyučování. Moderní pojetí vyučování zdůrazňuje „vyváženost a propojenost poznávací, dovednostní a hodnotové složky vzdělání“ (Novotová, 2002, s. 23).

Tvořivý učitel se „nebojí ve své práci ověřovat nové pedagogické postupy, flexibilně pracuje s osnovami a učebnicemi, podporuje nové projekty, vyhýbá se rutinní práci ve třídě“ (Nelešovská, 2005, s.11). Učitel by tedy měl mít všeobecný a odborný rozhled, měl by disponovat takovými pedagogickými kompetencemi, které se stanou základem jeho komunikace se žáky. To vše souvisí s jeho pojetím výuky, které se promítne do jeho vyučovacího stylu. (Nelešovská, 2005)

### **1.3.1. Vlastnosti učitelova pojetí výuky**

„Učitelovo pojetí výuky tvoří základ pro učitelovo uvažování o pedagogické skutečnosti i pro jeho pedagogické jednání.“ (Mareš, 1996, s. 12) Vyznačuje se řadou vlastností. Je subjektivní, protože souvisí se zvláštnostmi osobnosti a vede k individuálnímu stylu. Vzniká a proměňuje se na základě životních zkušeností a klíčových událostí v profesionální kariéře. Učitel své pojetí výuky obvykle vědomě nerozebírá ani promyšleně nekontroluje. Mívá ustálený průběh, malou variabilitu, malou pružnost a přitom se tváří jako „optimální“ pro daného jedince, je relativně stabilní, neboť odolává vnějším zásahům a pomalu se mění v čase.

### **1.3.2. Funkce učitelova pojetí výuky**

„Učitelovo pojetí výuky plní řadu funkcí, např.:

1. projektivní (co a jak chce učitel dělat)
2. selektivní (co on sám pokládá za důležité a co za okrajové)
3. motivační (co jej motivuje k určité činnosti, co jej nechává lhostejným a co jej podněcuje k odporu)
4. regulační (jak se rozhoduje, které postupy řízení preferuje)
5. konativní (o co se snaží, jak v konkrétních situacích reálně jedná)

6. hodnotící (jak a podle čeho hodnotí pedagogickou skutečnost, sebe sama i další aktéry pedagogického procesu a co z toho vyvozuje)
7. rezultativní (jakých výsledků dosahuje a které výsledky naopak leží mimo jeho dosah)“. (Mareš, 1996, s. 13)

Učitelovo pojetí výuky v sobě zahrnuje výsledky a chování žáků, požadavky rodičů a veřejnosti, zákony, vyhlášky a na některých školách už i školní vzdělávací plán, snahy ostatních kolegů.

### **1.3.3. Dílčí složky učitelova pojetí výuky**

Učitelovo pojetí výuky v sobě zahrnuje pojetí cílů, pojetí učiva, pojetí organizačních forem, pojetí vyučovacích metod, podmínek a prostředků, pojetí žáka jako jednotlivce, jeho učení a rozvoje, pojetí skupiny žáků a školní třídy, pojetí učitelské role a sebe sama jako učitele, pojetí role dalších účastníků pedagogického procesu (kolegů ve sboru, nadřízených, rodičů apod.). (Mareš, 1996)

Učitelovo pojetí výuky ovlivňují minulé pedagogické zkušenosti učitele, změny, kterými učitelská profese v dané společnosti prochází, možnosti učitele ovlivnit svůj profesní vzestup tím, že bude zlepšovat svou pedagogickou práci apod. Učitel své pojetí výuky stále hledá a mění. Už jen v důsledku svého rostoucího věku, ale i všemi životními a pedagogickými zkušenostmi, svým dalším sebevzděláváním. Ovšem nedá se říci, že kvalita učitelova pojetí roste s jeho věkem. Učitelům, kteří jsou na sklonku své profesní dráhy se už mnohdy nedostává sil na svém zaběhnutém a osvědčeném pojetí něco měnit a vylepšovat. Opravdu se nedá jednoznačně říci, v kterém období je učitelovo pojetí výuky nejkvalitnější. Mnozí učitelé ani nemají jasně formulované pojetí výuky. Prostě se řídí různými pedagogickými zásadami a doporučeními, které osobně přijímají, drží se teoretických i praktických argumentů, jimiž své názory zdůvodňují. Jsou i takoví učitelé, kterým „je všechno jasné“, mají „své názory na všechno“. Učitelovo pojetí výuky tedy zahrnuje celou škálu případů: od pojetí velmi mlhavých, nevyhraněných, pouhých učitelových představ, až po vyhraněná pojetí, někdy až v podobě „učitelových zásad“ doložených učitelovou argumentací. (Mareš, 1996)

Na učitelovo pojetí výuky se můžeme podívat i z hlediska vlastního učitelova hledání a zkoušení. Jsou učitelé, kteří tvořivě zkoušejí a hledají takové pojetí výuky, které by odpovídalo jejich naturelu, podmínkám, ve kterých pracují, poznatkům pedagogiky

a psychologie a vlastním zkušenostem pedagogické praxe. Tyto učitele nazývá Mareš tvořivými. Jsou to učitelé, kteří se zajímají o odlišné názory, o práci jiných, jezdí na setkání obdobně hledajících učitelů (PAU, NEMES, hnutí alternativních škol, tvořivé dramatiky atd.), vyměňují si zkušenosti apod. Na druhé straně existují učitelé, kteří vlastní pojetí výuky nehledají, nevytváří, ale převezmou a plně akceptují od někoho už hotové, ať už od nějaké pedagogické autority, vědecké školy či pedagogického hnutí. Nadchnou se (pro ně novými) myšlenkami a nekriticky vše přijímají. Existuje ještě třetí skupina učitelů, kteří přijímají z různých zdrojů to, co je momentálně zajímavé, ale chybí jim jednotící hledisko a nemají stabilní názor. (Mareš, 1996)

#### **1.3.4. Shrnutí kapitoly**

Pojetí výuky, výběr vyučovacích metod a postupů, pojetí cílů, učiva, žáka... záleží na učiteli, na jeho dovednostech, vědomostech a názorech. Každý vyučovací postup může být účinný, pokud jej učitel vhodně uplatní ve své výuce, tzn. přiměřeně žákům, učivu, vzhledem k cílům a sám jej didakticky zvládl. Aktivitu, samostatnost a tvořivost žáků podněcují a rozvíjejí specifické vyučovací postupy, k nimž patří aktivizující formy a metody, které jsou do značné míry ovlivněny vnějšími podmínkami (jako je např. materiální vybavenost škol). To, jak učitel pojme efektivní vyučovací postupy záleží na jeho pedagogické tvořivosti. Pedagogické dovednosti a tvořivé schopnosti učitele společně s učitelovým pojetím výuky jsou základem vyučovacího stylu. V tvůrčím vyučovacím stylu učitele jsou klíčové tři složky - kognitivní, afektivní a sociálně komunikativní (konativní). Tyto složky se prolínají a závisí na osobnostní kompetenci učitele. (Mareš, 1996) Nedílnou součástí učitelova pojetí výuky je (jak bylo zmíněno výše) pojetí žáka jako jednotlivce, jeho učení a rozvoje. Více se tím budeme zabývat v následující kapitole.

#### **1.4. Dítě v osobnostním pojetí**

Dnešní pohled na dítě se značně liší od toho, jak tomu bylo v průběhu dějin. Našemu novému pohledu na dítě předcházely události, které Z. Helus označuje jako objevování

dítěte. (Helus, 2004) „Dnes je dítě bráno jako kompetentní bytost s mnoha zkušenostmi, znalostmi a dovednostmi, které se výukou mají rozvinout a zkvalitnit.“ (Novotová, 2002, s. 23)

V průběhu objevování dítěte postupně proniká snaha zbavit výchovné a vzdělávací úsilí hrubého násilí a uvědomovat si, že dítě má svou přirozenost, kterou nelze brutálně potlačit. „Základem je partnerský, komunikativní přístup k dítěti založený na respektu a úctě k němu“ (Novotová, 2002, s. 23). Začíná být věnována pozornost pozitivním charakteristikám a znakům dětství, které se mají rozvinout a přejít do dospělosti jako její cenná součást. Takovými pozitivními znaky dítěte je jeho spontaneita a zvýšená senzitivita. Dnes je poznání o dětech opravdu hluboké, a proto se snažíme dětem pomáhat nejrůznějšími způsoby. Existují výzkumné ústavy, kliniky, poradenská centra, edukační a reedukační instituce, ale i systém právní ochrany. (Helus, 2004)

Protože je dítě ve svém dětství snadno zranitelné, hraje porozumění dítěti a přístup k němu významnou roli pro obrat k dítěti. Nejprve si musíme vyčlenit předpoklady osobnostního pojetí dítěte, tedy charakteristiky jeho dětství, které nesmíme ztrácet ze zřetele v jednání s dítětem. „Jde o období intenzivního vývoje tělesného, intelektuálního, jazykového, emocionálního a sociálního, v jehož průběhu se formují rozhodující rysy osobnosti člověka.“ (Průcha, 2003, s. 41)

#### **1.4.1. Osobnostní zřetele v přístupu k dítěti**

Osobnostní pojetí dítěte určuje naše jednání, kterému napomáhají „osobnostní zřetele“ v přístupu k dítěti. Z. Helus jich vyčleňuje šest: „Jejich uplatňování umožňuje vznikající a vyvíjející se osobnosti dítěte 1. projevovat se jako celistvá osobnost, 2. rozvíjet se jako dívka či chlapec, 3. přináležet do mezilidské pospolitosti, 4. projevovat cílené, zaměřené úsilí, 5. vyjadřovat svou identitu, 6. nabývat vládu nad sebou samým.“ (Helus, 2004, s. 160) Tyto zřetele jsou navzájem propojené a klade se na ně důraz při působení na vývojovou proměnu dítěte.

Osobnostní pojetí dítěte a uplatňování zřetelů, které tomu odpovídají, ale nemusí být vždy samozřejmostí. Učitelé často zaujímají vůči dítěti tzv. odosobňující postoje, opomíjejí celou řadu jeho důležitých charakteristik a aniž by si to uvědomovali, škodí tak dítěti, které se pak nedokáže samo rozhodovat a ovládat. Proto má být „porozumění

osobnostním zřetelům v přístupu k dítěti a znalost postupů jejich uplatňování neodlučitelnou součástí učitelových kompetencí“ (Helus, 2004, s. 161).

#### **1.4.2. Rozvoj osobnosti dítěte**

V osobnostně rozvíjícím modelu výchovy je dítě chápáno jako svébytná osobnost (nikoli objekt manipulace), osobnost rozvíjející se (nikoli hotová), osobnost, jejíž možnosti je třeba aktualizovat, neboť jinak nebudou plně využívány, osobnost, která má postupně převzít rozvoj do vlastních rukou, nespolehat se na vnější řízení. Proto se podporuje sebevýchova, sebevzdělávání a sebezdokonalování, vedení k odpovědnému projektování vlastní životní dráhy, vytváření bohatého spektra zájmů, rozvíjení způsobilosti se učit, zamýšlet se nad sebou samým, rozhodovat se pro hodnotné cíle. (Průcha, 2003)

Rozvoj osobnosti je vývoj, v němž dítě postupně nabývá své identity a stává se schopným sebeřízení. Hledisko vývoje je od osobnostního pojetí dítěte neodlučitelné. V tom se shodují Průcha i Helus.

Osobnostní vývoj probíhá na pěti úrovních: zrání, učení, socializace, vzdělávací proces a seberozvoj. Zrání jako určující faktor zdůrazňuje biologické založení člověka. Učení zpočátku probíhá hlavně v rámci socializace, dítě se učí rozumět mezilidským vztahům, objevuje a osvojuje si svoji roli dítěte, žáka, spolužáka. Se socializací úzce souvisí vzdělávací proces nebo-li systematické a cílené působení na dítě tak, aby vývoj vydával určité požadované výsledky. Seberozvoj je pak vrcholnou vývojovou úrovní osobnosti. Osobnostní vývoj dětí má na jedné straně určité obecné a typické znaky, ve kterých se učitel musí spolehlivě orientovat. Na druhé straně má i individuální podobu, protože je vývojem konkrétní, svérázné bytosti. (Helus, 2004)

#### **1.4.3. Osobnost učitele a osobnostní pojetí dítěte**

Osobnostní pojetí dítěte klade nárok jak na učitelovu profesionální zdatnost tak na jeho osobnost. Je pro učitele výzvou vyvozovat závěry ze skutečnosti, že významným činitelem utváření dítěte jako osobnosti je, jak se učitel sám osobnostně rozvíjí, jakou je osobností a jak na dítě působí. Pokud učitel bere svoje učitelství jako životní poslání, je

odpovědný před dítětem, jeho rodiči, společností i svým vlastním svědomím. Pokud učitel jako osobnost přistupuje k dítěti jako vznikající a vyvíjející se osobnosti, hovoří Helus o čtyřech pedagogických ctnostech, kterými učitel disponuje, aby byl žákovi účinnou oporou. Pedagogickými ctnostmi učitele myslí jeho „morální kvality, podporující sjednocení jeho pedagogického usilování pod zorným úhlem ústředního cíle - být žákům spolehlivou oporou v jejich osobnostním rozvoji“ (Helus, 2004, s. 221). Jsou to pedagogická láska, pedagogická moudrost, pedagogická odvaha a pedagogická důvěryhodnost.

### Pedagogická láska

Učitel dítěti jasně dává najevo, že mu na něm záleží, že je připraven hledat spolu s ním východiska a možnosti řešení. Dává mu najevo porozumění, podporuje ho a pomáhá mu na cestě za poznáním.

### Pedagogická moudrost

Moudrost obecně bývá často považována za něco, co je určitou obdobou inteligence, ale inteligence a moudrost jsou dvě odlišné věci. Inteligentní nemusí být moudrým člověkem. J. Křivohlavý se odvolává na současné studie psychologie moudrosti, kde „se setkáváme s důrazem na vztah moudrosti k vedení dobrého, či dokonce optimálního života. Moudrost je pak chápána jako to, co člověku právě toto dobré vedení života za různých okolností, které mohou nastat, umožňuje.“ (Křivohlavý, 2004, s.163)

Pedagogickou moudrostí Helus myslí to, že učitel, s oporou o vědecké poznání, praktické zkušenosti a kvalifikovanou reflexi, usiluje o maximální porozumění a pochopení.

### Pedagogická odvaha

Škola je institucí, která se musí řídit zákony. Mohlo by se stát, že ve škole jako v instituci nastane přebujelá administrativa, budou se používat necitlivé předpisy a organizační zásahy, budou se ignorovat zvláštnosti a nebudou se připouštět alternativní možnosti řešení vyvstávajících problémů. Pedagogickou odvahou tedy Helus myslí „rozhodnutí učitele stavět se těmto odcizujícím tendencím na odpor, obhajovat právo dítěte na jeho osobnostní rozvoj a vyžadovat pro něj patřičné

podmínky“ (Helus, 2004, s. 222). Pedagogická odvaha staví tedy učitele na post autority, která má za cíl osobnostní rozvoj svěřených žáků.

### Pedagogická důvěryhodnost

Pedagogická důvěryhodnost plyne z učitelova jednání, kdy čelí závažným ohrožením důvěry dítěte (nenechat ho napospas jeho zranitelnosti, bezradnosti a úzkosti) a posiluje svou úlohu spolehlivé opory žákova osobnostního rozvoje. Důvěrou učitele vůči žákovi je v nejvyšší míře, když mu dává takové podněty, aby ho žák překonal.

Tyto čtyři ctnosti v sobě zahrnují komunikativní dovednosti, jejichž rozvoj je důležitým faktorem pro rozvoj osobnosti. Naučíme-li děti naslouchat a ptát se, pomůžeme jim tím i lépe chápat okolní svět. Děti budou poznávat i hlediska jiných lidí a naučí se tak s nimi lépe dorozumět. Pokud budou děti schopny uvědomit si a pojmenovat své emoce, budou umět lépe pochopit reakce někoho jiného, kdo se ocitne ve stejné nebo podobné situaci jako ony. Schopnost naslouchat a umět se vyjádřit je také důležité pro prevenci a řešení konfliktů. Děti se učí formulovat své myšlenky a názory, aby uměly hledat různá řešení. Pokud budou učitelé vyžadovat nejen, aby děti sdělovaly, co vědí, ale bude je zajímat i to, co cítí, budou je učit pojmenovávat své emoce, tak budou lépe vnímat a chápat to, co cítí druhí. (Fountain, 1994)

Koncem 40. let P. A. Witty analyzoval výpovědi 12 000 žáků, kteří napsali volné vyprávění na téma „Učitel, který mi nejvíce pomohl“. Rozborem tohoto materiálu zjistil znaky, které se žákům nejvíce líbí na učitelích: demokratický vztah k žákům, porozumění pro jednotlivce, trpělivost, široké zájmy, osobní vzhled a přívětivé chování, spravedlnost, smysl pro humor, charakternost a důslednost, porozumění pro problémy žáků, přizpůsobivost, užívání pochval a uznání spíše než trestů, učitelské mistrovství. Podobné údaje získali i další badatelé.

Z výzkumů uskutečněných v různých zemích a různými metodami vyplynuly shodné závěry. Postoj žáků k učiteli a k učení a výsledky pedagogického působení závisí především na vlastnostech osobnosti učitele, na jeho postoji k žákům, na humánním vztahu učitele k dětem a mladistvým. Na dalším místě jsou učitelské didaktické dovednosti a jeho odbornost. (Čáp, 1993)

Komunikací se více bude zabývat v následující kapitole.

## 2. Učitel a pedagogická komunikace

V této kapitole zúžíme náš pohled v komunikaci na to, co bude pro nás důležité ve výzkumné části.

Chceme tady zdůraznit, jak spolu úzce souvisí komunikace a sociální interakce, protože u některých autorů v jejich publikacích o komunikaci toto poněkud splývá.

Komunikací tedy rozumíme sdělování, dorozumívání. V naší práci myslíme komunikaci sociální, tj. sdělování a dorozumívání mezi lidmi. Sociální interakce je vzájemné působení jedinců, skupin na sebe navzájem a je úzce spojena s komunikací. (Průcha 1998) Nebo-li nemůžeme na nikoho působit aniž bychom nekomunikovali (viz první komunikační axiom v kapitole 2.3.).

Nás potom bude hlavně zajímat komunikace pedagogická, která probíhá na několika úrovních: učitel – žák, žáci; učitel – rodiče; učitel – učitel; učitel – vedení školy; (žák – žák). Pro efektivní zvládnutí těchto interakcí je nutné používat způsoby otevřené, efektivní komunikace, která napomáhá většímu porozumění žákům a budování pozitivního vztahu s nimi. (Pavlovská, 2004)

### 2.1. Komunikace

Smyslem komunikace je dorozumění. Pro zjištění porozumění je nejlépe použít zpětnou vazbu („Jestli tomu dobře rozumím, tak jsi řekl, že...“). Zpětnou vazbou se budeme více zabývat v kapitole 2.5.1.

Komunikace probíhá na verbální i neverbální úrovni. 55% sdělujeme řečí našeho těla (postoj, gesta, mimika), 38% sdělujeme **paralingvistikou** řeči (jakým tónem mluvíme, jakou rychlostí, jaké, jak často děláme pauzy v řeči, zda stále neopakujeme nějaké slovo, hlasitostí a plynulostí řeči, intonací a melodií řeči, chybami v řeči, frázováním apod.) a pouze 7% sdělujeme slovy (obsah). Neverbální komunikace nám předává informace o emocích, pocitech, afektech, my si ji přímo často ani neuvědomujeme. Je proto důležité, aby s ní učitel pracoval, věděl, vnímal, jak se žáci cítí.

Pro dokreslení zde uvedeme, co je součástí neverbální komunikace.



**Proxemika** je komunikace vzdáleností, rozlišujeme čtyři zóny: intimní, osobní, společenskou a veřejnou. (Známe nepříjemné situace z hromadné dopravy, kdy např. v přeplněném autobusu někdo pronikl do naší intimní zóny a jak nám to bylo nepříjemné.)

*Přehled optimálních vzdáleností (Hall in Plaňava, 1996)*

<b>sféra</b>	<b>optimální vzdálenost</b>	<b>popis (příklady)</b>
Veřejná	větší: 7,5 – 7,9 m  menší: 3,5 – 7,5 m	vnímáme několik osob, skupinu, gestikulaci, pozici těla (veřejný proslov)  mluvící pečlivě volí slova, snaží se mluvit spisovně, v zorném poli i více osob  (přednáška, diskuse ve větší skupině)
Společenská	větší: 2 – 3,5 m  menší: 1,2 – 2 m	vnímají se detaily: pleť, vlasy, mimika; mezi účastníky bývá stolek, pult (společnost známých, nakupování, kontakty při práci, úřední jednání)  zaměřenost na detaily tváře, zejména na oči (kontakty osobní i společenské dvou až tří osob)
Osobní	větší: 0,75 – 1,2 m  menší: 45 – 75 cm	jasně vnímáme detaily tváře, vzdálenost na délku paže, mluví se tišším hlasem (sdělování důvěrných informací, flirtování)  ke kontaktu očí se připojuje čich, vnímáme parfém (flirt přechází ve zřetelné namlouvání, sdělujeme si důvěrné informace)
Intimní	větší: 15 – 45 cm  menší: 0 – 15 cm	přidávají se doteky; partneři jsou plně zaujati jeden druhým, mluví potichu (společenský tanec, namlouvání má-li kladnou odezvu)  doteky dominují, velkou roli hraje čich, oči jsou přivřené nebo zavřené, mluví se šepem, často se mlčí (intimní tanec, mazlení, sex)

Výška řečníků, nebo-li výška očí na stejné úrovni je pro dobrou komunikaci důležitá, proto je dobré, aby se učitel při řešení konfliktu afektovaného dítěte snížil (dřepl si) k dítěti, dítě se pak zklidní.

**Haptika** je doteková komunikace, patří sem podání rukou, stisk, potřesení, objetí, polibek. Zde záleží na kulturních zvyklostech, individuálních zkušenostech a osobnostních charakteristikách (extroverti, introverti).

**Posturologie** je komunikace tělesnými postoji. Příklon či odklon vyjadřuje souhlas či nesouhlas.

„Polohové zrcadlení – pocit porozumění, spřízněnosti, harmonie a blízkosti se ještě umocní, zaujmete-li zhruba stejnou polohu těla jako žák.“ (Pavlovská, 2004, s. 11)

Z tohoto krátkého výčtu vidíme, že je dobré s neverbálními signály při komunikaci počítat. Ve škole při řešení konfliktů je dobré dát pozor, abychom svým postojem nedali najevo sympatii jedné straně, i když říkáme něco jiného, to by pak vyvolalo kontrast. Je dobré volit přístup k žákovi podle jeho polohy těla: vypadá zkroušeně, bojovně, ustrašeně, uraženě... Pocit sebejistoty a větší respektování učitelovy osoby dodá jeho vzpřímené držení těla, s rameny dozadu a s bradou mírně nahoru. (Pavlovská, 2004)

Zde vidíme, že je těžké od sebe odtrhnout interakci, komunikaci verbální a komunikaci neverbální. Jak tedy probíhá proces komunikace?

## 2.2. Proces komunikace

Jak už bylo zmíněno v úvodu, pojem komunikace není nikomu cizí. Už malé dítě záhy po narození komunikuje se svou matkou, pláčem, očním kontaktem. Čím více matka komunikuje se svým dítětem verbálně, čte mu pohádky, říkadla, tím dříve a lépe se dítě naučí mluvit a má bohatou slovní zásobu. Naopak děti zanedbané mají s vyjadřováním a komunikací problémy.

Jak už bylo zmíněno výše, **podstatou komunikace je hledání porozumění**. Není důležité to, co řekneme, ale jak si to ten druhý vyloží.

Na první pohled je při komunikaci nejdůležitější jazyk, slovo, to, co sdělujeme, a ucho, to co slyšíme, přijímáme, ale není tomu tak. Nejdůležitější je náš mozek, jak všechny podněty, slova, signály, prostě vše, co do naší centrální nervové soustavy přichází zvenčí, zpracuje a vyhodnotí. Výzkumy ukázaly, že každou vteřinu dorazí do našeho

mozku až deset tisíc nejrozličnějších signálů. Ale my si toho nejsme vědomi a to je dobře, jinak bychom se zbláznili. Naš mozek je uzpůsoben tak, že do našeho aktivního vědomí pouští jen ty signály, které jsou pro nás důležité. Např. kdybychom přišli do místnosti, kde se nějakou frekvencí pohybuje kyvadlo hodin, hned si toho všimneme. Když v té místnosti budeme chvíli sedět, přestaneme tento signál vnímat, náš mozek ho vyhodnotí jako nepodstatný. Ale kdyby se frekvence změnila, opět ho ihned zaregistrujeme.

Stejně tak vyhodnocuje náš mozek všechny signály, které k nám vysílá ten, kdo s námi mluví. Tzn. obsah sdělení, jeho paralingvistiku řeči a neverbální signály. „Paralingvistické charakteristiky řeči vytvářejí z verbálních projevů projevy osobitě, podtrhující význam slov a dokáží dosti přesně vystihnout osobnost řečníka i jeho vztah k posluchačům.“ (Kocurová, 2002, s. 85)

Ale my nereagujeme přímo na signály, které k nám dorazily. Naše reakce odpovídají tomu, jak jsme těmto signálům porozuměli, jak jsme je zpracovali. Jak tyto signály zpracujeme, je vysoce individuální, protože každý z nás má jinou životní zkušenost. Působí na nás spousta vlivů zvenčí, ale i zevnitř. Zvenku je to svět, příroda a lidé kolem nás. Zevnitř je to náš zdravotní stav a naše emoce, které vnímání zkreslují, naše vnitřní motivace a naše minulá zkušenost. Vnitřní motivace vybírá to, co v signálech je důležité a co není. Naše minulá zkušenost to, co vnímáme, třídí do tzv. „škatulek“. A protože každý má jinou minulou zkušenost, tzn. že každý má jiné škatulky, proto každý vidíme a vnímáme realitu jinak. **Neměli bychom popírat to, jak druhí vidí svět!!!** Přijaté sdělení je tedy výtvořem příjemce. Reaguje ne na to, co slyšel, ale na to, jak to vyhodnotil jeho mozek. Naše časté reakce nejsou přímo na druhé lidi či na obsah jejich sdělení, ale reagujeme na naše představy o nich. A naše představy o druhém mohou odpovídat nebo neodpovídat skutečnosti. Buď si je necháme pro sebe a budeme podle nich řídit své chování nebo je sdělíme a ověříme si, zda odpovídají skutečnosti. Protože jen ten druhý dokáže posoudit, zda mé představy o jeho výpovědi opravdu odpovídají skutečnosti. Já nemohu vidět do jeho nitra, nemohu vědět, co „doopravdy“ cítí a „doopravdy“ chce. „Každé poselství typu „já vím lépe než ty, jak na tom jsi“ škodí komunikaci a hraničí s psychologickým násilím.“ (Thun, 2005, s. 57)

Při komunikaci bychom se tedy měli snažit porozumět tomu, jak přesně druhí vidí svět. Při pátrání po vzájemném porozumění bychom se měli ptát na „vidění“ druhé strany,

neustále zjišťovat, jakže to druhá strana myslí, co tím asi chce říci, co to pro ni přesně znamená, z jakého důvodu říká to a ne ono.

V komunikaci platí určitá pravidla, která uvedeme v následující kapitole.

### **2.3. Komunikační axiomy**

Různí autoři zabývající se mezilidskou komunikací se v mnoha věcech shodují, některé věci rozpracovávají důkladněji. P. Watzlawick a kolektiv autorů P. Kopřiva, J. Nováčková, D. Nevolová a T. Kopřivová mluví o obsahové a vztahové složce komunikace. F. S. von Thun mluví o čtyřech stránkách komunikace: věcný obsah, vztah, výzva a sebeprojev. Přičemž vyplývá, že výzva a sebeprojev u Thuna je širší rozvedení vztahové úrovně u Watzlawicka. Podle Reinharda a Anne-Marie Taschových (Tasch, Tasch, 1972 in Čáp, 1977) především vztahová stránka ovlivňuje osobnostní vývoj žáka, stejného názoru je i P. Kopřiva a kol. (Kopřiva, 2006)

Nejzákladnější komunikační pravidla a fungování komunikace popisují tři komunikační axiomy. Prvním axiomem je, že komunikace probíhá neustále, nebo-li nelze nekomunikovat. I když dotyčný s námi nemluví, právě svým postojem s námi komunikuje. Veškeré chování v interakční situaci má význam sdělení, tzn. je komunikací. Aktivita či pasivita, slova či mlčení, vše má význam sdělení. Např. muž sedící ve vlaku v kupé, který čte noviny, sděluje svému okolí, že nechce být rušen.

Druhým komunikačním axiomem je, že komunikace je proces nepřímý, nastává zde tzv. „úhel zkreslení“. Úhel zkreslení nastává mezi tím, co já sděluji, co chci komunikovat a mezi tím, jak to vnímá ten druhý. Příčinou jsou rozdílné emoce mluvčích, jejich různá minulé zkušenost – tzv. „škatulky“, různé motivace, nesoulad verbální a neverbální složky, nekonkrétnost, obecnost promluv. Jak už bylo řečeno výše, jeden komunikant něco sděluje (jedno rameno úhlu), druhý komunikant to může vyhodnotit (ve svém mozku) zcela jinak (druhé rameno úhlu). A tak dochází k úhlu zkreslení. (Watzlawick, 1999)

Třetím komunikačním axiomem je, že do procesu komunikace vstupují dva typy naprosto odlišných signálů. Prvním typem jsou signály obsahové, věcné, druhým typem jsou pak signály vztahové, hovořící o tom, v jakém jsme vůči sobě vztahu. Např. sdělení: „Je důležité naslouchat tomu, kdo hovoří.“ a „Mlč a poslouvej.“ mají přibližně

stejný obsah informace, ale jasně vyjadřují velmi rozličné vztahy. První forma sdělení je symetrická, oba komunikátoři jsou ve vztahu na stejné úrovni. Komunikace zůstává v oblasti obsahové, věcné. Druhá forma sdělení je asymetrická, vysílající se staví na vyšší úroveň než je přijímající. Komunikace se dostává do oblasti vztahové a obsah sdělení jde stranou. „Vztah může být rovněž vyjádřen neverbálně, křikem, smíchem či mnoha jinými způsoby. A vztahu lze jasně porozumět z kontextu, ve kterém komunikace probíhá.“ (Watzlawick, 1999, s. 47) Úspěšná komunikace je úzce spojena s uvědomováním si sebe i ostatních.

P. Watzlawick říká, že v symetrické interakci jsou oba partneři na stejné úrovni, jsou si rovni. V asymetrickém vztahu buď jeden partner obsazuje nadřazenou pozici a druhý zaujímá odpovídající podřízenou pozici nebo se jeden partner hned staví do podřízené pozice a druhý potom zaujímá pozici nadřazenou. Takovýto vztah vzniká v sociálním či kulturním kontextu (matka a dítě, lékař a pacient, učitel a žák). Ale jak uvidíme dále, můžeme se na vztahy dívat i jinak. P. Kopřiva a kol. vidí symetrii v respektování druhého a asymetrii v mocenském vlivu. (Kopřiva, 2006)

## **2.4. Symetrická a asymetrická komunikace**

Kopřiva a kol. uvádí dva přístupy k dětem: mocenský, autoritativní a partnerský, respektující, demokratický. Slovo autorita má dva základní významy: autorita ve smyslu moci a autorita ve smyslu vlivu. O projevy moci nestojíme, jiné je to s autoritou ve smyslu vlivu, neboli s přirozenou autoritou. Když se k nám někdo chová respektujícím způsobem, má na nás vliv, protože si ho vážíme. Taková autorita poskytuje mladému člověku v průběhu jeho vývoje vzor a současně i pocit bezpečí. Samozřejmě je ve výchově naprosto nezbytné, aby děti měly jasné a pevné hranice, aby tak zakoušely pocit bezpečí. „Rozdíl mezi demokratickou a autoritativní výchovou není v tom, že by v té první bylo vše dovoleno a v druhé vládla především omezení, ale v tom, jakými způsoby se stanovují pravidla a hranice chování.“ (Kopřiva, 2006, s. 13) Měli bychom vytvářet hranice nikoliv pro děti, ale s dětmi. Respekt k druhému člověku a tedy i k dítěti znamená ničím nepodmíněný ohled na jeho lidskou důstojnost a přijetí jeho odlišností. Když se budeme k dětem chovat respektujícím způsobem, budeme plnit dva výchovné úkoly: 1. budeme přispívat k rozvíjení a uspokojování jejich potřeby sebeúcty

(vážit si sám sebe, přijímat se jako hodnotná lidská bytost), 2) budeme jim ukazovat, jak má vypadat správné chování. Partnerský model vede k zodpovědnosti, která vnitřně přijímá hodnoty a normy chování, podle nichž se řídíme bez závislosti na autoritě. Partnerský přístup ukazuje rovnocennost vztahu a spolupráci. Pokud budeme k dětem přistupovat partnersky, vyrostou z nich kompetentní a zodpovědní lidé, schopní řešit problémy současného světa.

Jsou samozřejmě v životě situace, kdy asymetrie je na místě, naopak symetrie by byla nežádoucí, jako např. při nějakém neštěstí či katastrofě, kdy velitel zásahu musí rychle jednat, vydat rozkazy. To jistě chápeme. Ale co v naší běžné komunikaci způsobuje asymetrický (nerespektující, mocenský) vztah? I když se nám třeba zdá, že jsme v symetrické rovině, často sklouzáváme do asymetrie tónem hlasu, hodnocením („Ty jsi hlupák.“), věštěním = interpretací („To se ti nepovede.“), nevyžádanými dobrými radami („Měl bys zhubnout.“), agresí, ironií, citovým vydíráním. Velmi často pak bohužel dochází k tzv. vztahové válce: zdroj říká 1) „Tak takový jsi (v mých očích)“! 2) „Tak to mezi námi je (...že?)“, kdy na sebe naráží rovina obsahová, věcná a rovina vztahová. Např. v rozhovoru učitele a žáka, kteří spolu mluví o tom, proč žák nenapsal domácí úkol, se učitel i žák chovají symetricky. Učitel se ptá, z jakého důvodu žák úkol nenapsal, žák odpoví, že zapomněl. Učitel může lehce sklouznout do asymetrické roviny tím, že ho označí za sklerotika a řekne mu, aby si úkoly zapisoval, v nejhorším případě mu napíše poznámku nebo pětku. Žák odchází s pocitem křivdy, protože včera odpoledne pomáhal babičce na zahradě a večer si na úkol už nevzpomněl. Lépe by bylo, aby se učitel dopátral pravé příčiny a zodpovědnost přehrál na žáka, tzn. „Co by ti pomohlo, abys úkoly nezapomínal?“

## **2.5. Pedagogická komunikace**

Pedagogická komunikace je zvláštní případ sociální komunikace, jejímž prostřednictvím vychováváme a vzděláváme, zaměřujeme se na dosažení pedagogických cílů. P. Gavora uvádí tuto definici pedagogické komunikace: „Pedagogická komunikace je výměna informací mezi účastníky výchovně-vzdělávacích cílů. Pedagogická komunikace se řídí osobitými pravidly, které určují pravomoci jejich

účastníků.“ (Gavora, 1988, s. 22) U A. N. Leont'jeva (1973) najdeme tuto definici: „Pedagogická komunikace je profesionální komunikace se žákem při vyučovací hodině i mimo ni, jež má určité pedagogické funkce a je zaměřena na vytvoření příznivého psychologického klimatu.“ (in Svatoš, 1995, s. 18) S. Navrátil, J. Fleischmann, K. Klimeš (1992) uvádějí: „Komunikaci je tedy nutné chápat jako základní prostředek uskutečňování výchovy a vzdělávání, který umožňuje zprostředkovaně v podobě verbálních a neverbálních projevů učitelů a žáků realizaci zvolených cílů, obsahu, metod a forem jako prvků vyučovacího procesu.“ (in Svatoš, 1995, s. 18) Sup (1985) píše: „Komunikací rozumíme přenos informací, myšlenek, pocitů atd. od jednoho člověka k druhému, resp. skupině lidí, uskutečňovaných pomocí symbolů (znaků) umožňujících přetváření poznatků a dorozumění mezi lidmi.“ (in Svatoš, 1995, s. 18)

M. Karnsová mluví v pedagogické komunikaci o čtyřech pravidlech navazování vztahu s dětmi: 1. Učitel má upoutat pozornost dětí. 2. Ukázat smysl toho, co nabízí. 3. Jednat ve shodě se svými slovy a nesrovnalosti přiznávat. Mluvit souvisle a upozorňovat na všechny logické odbočky. 4. Mluvit o tom, co je logické, a mluvit pravdu. (Karnsová, 1995)

Do jaké míry je i pedagogická komunikace efektivní a otevřená závisí i na poskytování sociální a věcné zpětné vazby učitelem žákovi, do jaké míry učitel i žák umí aktivně naslouchat, zda je jejich komunikace v symetrickém (respektujícím) vztahu, jak se učitel dívá na žáka, jak ho vnímá a naopak, jak žák vnímá učitele, jaký k němu má vztah.

### **2.5.1. Zpětná vazba**

Zpětná vazba u Thuna a já-výrok u Kopřivy znamená sdílet své emoce a mluvit popisně. Konstruktivní zpětnou vazbu by měli dětem poskytovat nejen učitelé, ale především rodiče. Poskytování zpětné vazby o plnění zadaných úkolů by mělo být neodmyslitelnou součástí učitelovy práce. Prostřednictvím zpětné vazby může učitel hodně změnit. Konstruktivní zpětná vazba by se měla stát základem každého pedagogického zásahu a následného procesu změn. Může také chránit vztah před zátěží nevyslovených pravd. Poskytovat druhému sociální zpětnou vazbu znamená dávat konkrétní a vztahově neutrální popis chování druhého, které se mi líbí nebo nelíbí a co toto chování ve mně vyvolává (emoce).

Zpětná vazba učitelům napomáhá, aby se stali co možná nejlepšími pedagogy. Bez zpětné vazby zbývá dětem jen jejich vlastní pohled, který může jejich zorné pole příliš omezovat a zužovat.

Při poskytování konstruktivní zpětné vazby musí platit některá pravidla. M. Karnsová doporučuje mluvit z pozice člověka, kterému na dítěti záleží, nikoli člověka, který vzbuzuje strach. Dále uvádět své pocity, protože účelem zpětné vazby je pomáhat, nikoli ničit. A konečně mít na paměti, že poskytovaná zpětná vazba je dar tomu, komu ji poskytujeme. (Karnsová, 1995) Při poskytování zpětné vazby musí učitel mluvit konkrétně, přesně popsat situaci a nehodnotit. (Zpětná vazba není: „Pepíčku, líbí se mi, že ses zlepšil.“ Pepíček je zmaten, protože vůbec neví v čem se zlepšil a je pro něj tudíž učitelovo sdělení bezvýznamné. Příkladem zpětné vazby může být: „Pepíčku, potěšilo mě, že jsi tento týden nezapomněl ani jednou domácí úkol.“ nebo „Moc mě mrzí, že opět vykřikuješ a tím vyrušuješ celou třídu.“) Pokud je zpětná vazba s negativním obsahem, měly by následovat nabídky řešení problému, možnosti provedení potřebných změn. A ty by neměly vycházet pouze od učitele, ale především od žáka, aby se žák naučil nést důsledky svého chování, přemýšlet o problému a sám nabízet možná řešení. Při poskytování zpětné vazby je potřeba věnovat pozornost i tónu svého hlasu a svým gestům, aby nebyla v rozporu s obsahem sdělení. (Učitel musí být připraven na zvládnutí svých reakcí, nenechat na sebe působit obranné mechanismy dětí jako jsou agresivita, nadávky, pláč apod.) Správná zpětná vazba většinou obsahuje tři druhy informací: o chování, emocích a jejich důsledcích. Nejsme odpovědní za to, jak příjemce na naše sdělení zareaguje. Zpětnou vazbu poskytujeme proto, že nám na dané osobě záleží, a proto bychom neměli mít starost o její reakci.

Pozitivní vztah k dospělému člověku má na dítě velký vliv a umožňuje mu uvěřit, že svět je bezpečné místo, kde každý může ovlivňovat svůj osud a kde ho nečeká chmurná budoucnost. Proto je tak důležité, abychom děti uměli aktivně zapojit. Musíme se věnovat přirozeným sociálním vazbám, protože se všichni navzájem potřebujeme. (Karnsová, 1995)

Zpětnou vazbu by učitelé měli svým žákům poskytovat nejen, když se jim nedaří, neadekvátně se chovají, ale také právě tehdy, když se žákům daří. Učitelé tak budou v žácích posilovat správné vzorce chování a jednání.

Zpětná vazba má své místo nejen ve vztahu učitel-žák, ale i ve vztazích mezi žáky



navzájem. Pokud se žáci učí ve skupinách, (ale třeba i jejich jednání o přestávkách), a používají zpětnou vazbu, popis vlastní činnosti, jak činili rozhodnutí o dalších krocích, vede to k dvojímu efektu: jednak se děti dále učí sociálním dovednostem (např. nesouhlasit, oceňovat druhého atp.) a udržují tak dobré vztahy, jednak reflexe skupinové činnosti napomáhá myšlení o myšlení.

### **2.5.2. Jak aktivně naslouchat**

Schopností komunikovat rozumíme opakovat, selektovat, shrnovat, poskytovat zpětnou vazbu, znát potřeby, umět naslouchat, vyjadřovat se jasně a srozumitelně, všímat si neverbálních signálů. Každý komunikátor je mluvčí a posluchač zároveň.

Naslouchání je nejdůležitější a nejfrekventovanější komunikační dovedností využívanou během dne. Že naslouchat je důležité, věděli už naši předkové. Od Herakleita z Efezu (asi 540 - 480 př. n. l.) pochází známý výrok: „Ti, kdo nedovedou naslouchat, nedovedou ani mluvit. Naslouchající, je moudré souhlasit ne se mnou, ale s řečí.“

Protože naslouchání je mentální proces, vyžaduje aktivní přeměnu zvukových vln na smysluplnou informaci prostřednictvím činnosti mozku. Je závislý tedy více na mozku než na uchu. I když člověk musí mít dobrý sluch, aby inicioval proces naslouchání, pokud do něj není aktivně zapojený mozek, slyšená slova zůstanou jen obyčejnými zvuky. Mozek musí hledat mezi všemi zvuky, které ucho zachytí, nějaký smysl, pak mluvíme o naslouchání. Jde tedy o psychický (smyslový) proces, který je podmíněn úspěšnou percepcí. Závisí na znalosti používaného jazyka, na uvědomění si podmínek dané komunikační situace a na využívání předcházejících vědomostí a zkušeností. (Palenčárová, Šebesta, 2006)

#### Co nám brání v naslouchání?

1) Lidé rychleji myslí, než mluví. Když někomu nasloucháme, máme hodně času na přemýšlení. Často tento čas věnujeme přemítání nad tím, co si my o daném tématu myslíme, uvažujeme o své reakci („Co od nás bude chtít?“), o tom, jaké máme s daným tématem zkušenosti, o něčem úplně jiném (o osobních problémech, o tom, jak probíhal včerejší den, o tom, co nás ještě dnes čeká), o tom, kdo mluví (jak vypadá, co má na sobě)... namísto toho, abychom plně vnímali a uvažovali o tom, co nám druhý říká.

Nebo se naše vnitřní myšlenky ubírají směrem, který v nás asocioval projev mluvčího. (Palenčárová, Šebesta, 2006)

2) Při verbální komunikaci existují slova nebo slovní spojení, při nichž lidé a tedy i žáci přestávají naslouchat. Často se opakující výrazy - tedy, vlastně, ehm, že, vulgarismy a cizí výrazy... zaručují „nenaslouchání“. Děti přestávají naslouchat při takových spojeních jako: Musíš..., ticho, dávej pozor, poslouchej mě, je tvou povinností..., je to ve školním řádu, opakuji ti..., víš, že..., za chvíli končíme..., při všech rozkazech, pokynech a kritice.

3) Někdy rychle usoudíme, že to co mluvčí říká, nás nezajímá, nebo téma je nudné nebo naopak příliš náročné apod. Tehdy přestáváme naslouchat. Stejně tak žáci ve škole přestávají poslouchat ve chvílích, kdy učitel mluví o něčem pro ně samozřejmém nebo naopak mluví nad jejich hlavu, žák vůbec nerozumí obsahu učitelova sdělení.

4) V soustředěném naslouchání nám též brání zvuky z vnějšího prostředí, příliš vysoká/nízká teplota v místnosti, únava, nemoc, stres, další zvuky či rozhovory ostatních, kteří jsou v místnosti, přílišná gestikulace, rychlé tempo řeči, někdo vstoupí, zazvoní telefon apod.

Základem naslouchání je proces interpretace, kterému brání výše zmiňované skutečnosti.

#### Co nám pomáhá naslouchat?

1) Dobrému naslouchání pomáhá uvolněná pozice těla, „otevřený“ postoj - čelem k mluvčímu, oční kontakt, přikyvování, fyzická pohoda (nejsme hladoví, žízniví, unavení...)

2) Pokud chceme naslouchat, musíme naslouchat myslí: všímát si neverbálních projevů, zvláště tónu hlasu, absolutně zaměřit svou pozornost na mluvčího a snažit se zapojit všechny smysly.

3) Posloucháme O ČEM se mluví, tedy snažíme se zachytit hlavní téma, důležitá fakta - třídíme informace, uvažujeme o tématu a připravujeme si otázky, máme „otevřenou mysl“ - myslíme trochu dopředu, analyzujeme a hodnotíme.

4) Při naslouchání získáváme a doplňujeme si informace, ujišťujeme se, porovnáváme a upravujeme či měníme své názory, obohacujeme si svou slovní zásobu. Aktivní naslouchání nám pomáhá řešit problematické situace a lépe chápat druhého,

„otevívá lidi“ - povzbuzuje je ke spontánnímu a upřímnému vyjadřování názorů, postojů, myšlenek... Pozorným nasloucháním druhým ukazujeme, že si jich vážíme, že oceňujeme jejich vědomosti a zkušenosti. „Bez naslouchání by nebylo komunikace.“ (Palenčárová, Šebesta, 2006, s. 48)

### proces naslouchání

Proces naslouchání můžeme rozdělit do šesti fází. Jsou to příjem, soustředění, pochopení, analýza, hodnocení a reakce.

- 1) Příjem: Proces naslouchání začíná, když člověk přijme zvuky z prostředí. To je v zásadě akt poslechu. (př. přednes příběhu učitele, ruch na ulici, bouchání dveří, vrzání stoliček při pohybu spolužáků...)
- 2) Soustředění: Jak příběh pokračuje, děti se postupně začínají zaměřovat na konkrétní detaily, např. na jména postav či popis prostředí... V této fázi si děti vybírají z množství zvuků v prostředí a soustředí se na hlas čtoucího učitele. Svou pozornost zaměřují na příběh, ale čas od času je ještě rozptýlí nějaké zvuky v prostředí. Pozornost, díky níž takto výběrově reagují na zvuky můžeme označit jako selektivní pozornost. Je to mimořádná schopnost umožňující eliminovat všechny zvuky, které nás ruší při vnímání jistých informací, určitého signálu, jako šumy.
- 3) Pochopení: Účelem naslouchání je pochopit vyslechnuté informace. Obrázky nebo představy zážitků postav ze čteného příběhu, jejich příběhy a setkání, to vše by se mělo v myslích dětí promítnout. Vyslechnutá slova by se měla přetvořit do myšlenek. Poněvadž mozek přijímá stále více informací, pochopení se formuje postupně. Jak se zvyšuje porozumění, začíná být pro děti lehčí soustředit se, zaměřit svou pozornost na příběh a odbourat přebytečné šumy.
- 4) Analýza: Smysluplné naslouchání vyžaduje přemýšlení nad tím, co posloucháme. Analýza je aspektem porozumění, který předpokládá kladení otázek o přijatých informacích. Děti ve třídě už znají předchozí kapitoly přednášeného příběhu. Tuší, co se stane dál, a ve svých myslích už předpokládají pokračování. Jestliže učitel záměrně změní scénu nebo smysl věty, reagují, protože tato změna nevyhovuje jejich analýze a očekávání.
- 5) Hodnocení: Když učitel předčítá nahlas, zprostředkovává dětem události konkrétního příběhu. Děti posluchači buď tyto informace akceptují, nebo odmítnou. Pokud je příběh

zaujal, absolutně na něj zaměří svou pozornost a nedají se už tak snadno vyrušit. Jsou schopny hodnotit činy postav, mít radost z úspěchů hlavního hrdiny či diskutovat o tom, zda se v dané chvíli zachoval správně či ne. Hodnotící porozumění vyžaduje koncentrovanou účast.

6) Reakce: Skutečné porozumění přichází tehdy, když dítě reaguje nějakým způsobem na informace. Emocionální odpověď, jako například potlesk na konci příběhu se šťastným koncem nebo negativní reakce při příchodu záporné postavy, je jedním typem reakce. Dalším je zapojení do diskuse o příběhu po jeho přečtení. Jinou formou reakce na vyslechnutý obsah mohou být kreativní činnosti, jako například psaní pokračování příběhu nebo ilustrace. Reakcí může být též fyzická činnost, např. dramatizace vyslechnutého příběhu. V každém případě však děti musí být schopné zapamatovat si detaily, aby na vyslechnuté mohly reagovat. I paměť je tedy důležitou částí procesu porozumění. (Palenčárová, Šebesta, 2006)

Při komunikaci si ale nepamatujeme to, co jsme vyslechli, ale to, co si myslíme, že jsme vyslechli. Ve své paměti si přijaté a zaznamenané informace dáváme do jiného systému, „škatulek“, které nám dávají smysl.

Aktivním nasloucháním, které chápeme jako vstřícné a účastné poslouchání, trénujeme především stabilizovanou pozornost. Bereme mluvčího na vědomí, udržujeme s ním kontakt očima, věnujeme mu plnou pozornost, snažíme se chápat, co říká, a třídit přijímané informace. Soustředíme se nejen na vyslovovaná slova, ale vnímáme též city, které jsou za těmito slovy ukryty, reflektujeme vyslechnuté („Chceš říct, že...“ „To znamená, že...“) a reagujeme. O aktivním naslouchání můžeme mluvit tehdy, když jakýmkoli způsobem reagujeme na přijaté informace. Součástí naslouchání by mělo být neustálé přemýšlení, hledání souvislostí, hodnocení, kladení otázek a poznámek z vyslechnutého. (Palenčárová, Šebesta, 2006)

Číňané chápou aktivní naslouchání velmi dobře, protože v jejich písmu se slovo naslouchat napíše pomocí znaků znamenajících: ucho, ty, oči, plně soustředěná pozornost, srdce.

Aktivní naslouchání není jednoduchou záležitostí, naopak je namáhavou prací, která vyžaduje mnoho energie. Prostřednictvím aktivního naslouchání vytváříme příjemnou atmosféru ke komunikaci a posilujeme vztah partnerů v komunikaci.

### 2.5.3. Neefektivní způsoby komunikace

Jak už bylo řečeno výše, komunikace obsahuje dvě složky: obsahovou a vztahovou. V kapitole 2.4. jsme mluvili o dvou přístupech k dětem: mocenském a respektujícím. „Mocenský model sděluje: „Přinutím tě dělat, co je správné.“ Partnerský model sděluje: „Tato věc má tento a tento smysl, takové a takové důsledky. Očekávám, že uděláš to, co je správné.“ (Kopřiva, 2006, s. 21) Právě v mocenském přístupu probíhají časté způsoby komunikace, které nejsou efektivní, i když nám se na první pohled zdá, že jsou správné, vždyť jsme byli sami také tak vychovávaní. Jde hlavně o příkazy („Ihned zavři pusu!“), zákazy („Nedělej to!“), poučování („Měl by sis uvědomit, že...“), výčitky, obviňování („Ty zase/vždycky/nikdy/ pořád...!“), vyhrožování („Přestaň..., nebo...!“) ale i pokyny („Udělej...“), srovnávání, dávání za vzor („Vezmi si příklad z ...“), citové vydírání („Ty mě jednou utrápíš.“)... Všechny tyto způsoby staví dítě do pozice, kdy se cítí ohroženo. Jak bychom se cítili my, kdyby se k nám někdo takto choval? Pokud děti dospělého v takovýchto situacích **poslechnou**, udělají to proto, aby měly pokoj nebo aby nebyly potrestány, ale ne z přesvědčení, že to tak má správně být. Určitě bychom byli raději, aby děti pochopily řád a smysluplnost věcí a vnitřně přijaly normy a hodnoty, které se jim snažíme předávat.

Pokud se dítě chová špatně, má se mu poskytnout zpětná vazba, popis jeho chování („Vidím, že tvůj sešit je stále ještě zavřený.“), ne hodnocení jeho samotného („Ty jsi ale lajdák, proč ještě nepracuješ.“).

Omylem je myslet si, že když dětem řekneme, co nemají dělat („Nešlapej do té louže!“), budou vědět, co dělat mají. Proto je lépe dávat dětem pozitivní informace o tom, co dítě má udělat: „Louže se dá obejít.“

„Nálepkování“ je dalším neefektivním způsobem komunikace, ať už jde o negativní (Petr je lenoch. Martina je šmudla. Tomáš se pořád pere. Ondřej neudrží pusu zavřenou, je to takový třídní šašek.) ale i o pozitivní (Míra je náš premiant. Marek je vždy vzorně připravený. S tebou je vždycky legrace.) Zbavit se negativní nálepky je velmi obtížné, pokud se dítě při změně svého chování setká jen s ironií namísto s oceněním, ztrácí motivaci a jeho chování bude naopak ještě více nevhodné. U pozitivních nálepek je dítě naopak tlačeno k tomu, aby se chovalo tak, jak si přejí dospělí, což může vést k potlačování vlastních pocitů a k omezování jeho emočního vývoje.

Pokyny (Připrav si věci. Přezuj se. Pozdrav. Uklid' si.) „vypínají“ vlastní myšlení. Děti, které stále slyší jen pokyny, nebudou přemýšlet, proč se to či ono má nebo nemá udělat, ale budou jen čekat na pokyny. A proto se budou pokyny stále a stále opakovat. Abychom u dětí zapojili jejich myšlení, je potřeba jim místo pokynů poskytovat informace (Budeme vyrábět to a to, budeme potřebovat nůžky a lepidlo. Přezouváme se, abychom tady neměli špínu. Tamhle je pan Novák, to je náš známý, je slušné ho pozdravit.).

Všechny tyto komunikační způsoby jsou neefektivní, protože jsou zaměřeny na hodnocení osoby (a ne pouze jejího chování) a ukazují nadřazenost, která nedává dítěti žádný prostor pro vlastní aktivitu, vlastní volbu. (Kopřiva, 2006)

#### **2.5.4. Efektivní komunikační dovednosti a postupy**

V partnerském, respektujícím přístupu používáme tyto efektivní komunikační dovednosti: popis, konstatování („Máš z pěti čtyři příklady správně.“), informace, sdělení („Když si nebudeme říkat pravdu, nemohli bychom si pak věřit.“), vyjádření vlastních očekávání a potřeb („Potřebuji teď asi deset minut klidu a vaší pozornosti, abych mohla vyložit látku.“), možnost volby („Můžeme si tu písemku napsat ve středu nebo v pátek. Čemu byste dali přednost?“), prostor pro spolupráci a aktivitu dětí („Milane, máš to mezi dvojkou a trojkou. Co s tím uděláme?“).

Popis se liší od hodnocení osoby tím, že mluvíme jenom o tom, co vnímáme, aniž bychom posuzovali. Zaměřujeme se na to, co se stalo, nikoliv na toho, kdo to udělal (Slyším nepěkná slova. Vidím, že nejsi přezutý.) Popis dává dětem více prostoru než otázky, které signalizují nedůvěru a kontrolu a vyjadřují tak mocenský vztah (Pavle, vidím, že nemáš domácí úkol. Namísto: Proč nemáš domácí úkol?) Partnerský vztah naopak vyjadřují otázky, kterými bez nátlaku žádáme o informace (Neviděl jsi moje pero?) nebo o spolupráci (Co teď navrhuješ?). Popisovat můžeme problémy i úspěchy. Popisováním úspěchů motivujeme víc než poukazováním na nedostatky.

Poskytováním informace rozvíjíme u dítěte zodpovědnost, protože necháváme na jeho zvážení, zda informace využije (Tohle není v učebnici, ale je to důležité. Stálo by za to si to zapsat.)

Nabídkou volby u dětí podněcujeme mentální procesy jako porovnávání, hodnocení, zvažování pro a proti. Výběr ovšem musí být nabídkou dvou nebo více možností

přijatelných pro obě strany (Chceš být zkoušený u tabule nebo v lavici?). Je dobré dávat dětem co nejvíce možností k rozhodování, protože umět se rozhodovat je dovednost pro život velmi důležitá. Pokud dítě navíc přijde s vlastním přijatelným návrhem, je dobré mu vyhovět, protože za vlastní návrh pocítí větší zodpovědnost. (Kopřiva, 2006)

#### **2.5.5. Emoce a co s nimi**

Ve výchově jsou tři oblasti, o které se musíme starat současně. První z nich jsou různé činnosti a chování, které od dětí vyžadujeme (chovat se slušně, uklízet po sobě, plnit sliby). Jde o to, učit děti dovednostem pro život, které by používaly na základě vlastní vnitřní motivace. Druhá oblast výchovy je zaměřena na osobnostní rozvoj dítěte (zvnitřnění hodnot, sebedůvěra, sebeúcta jako představa o sobě jako o dobrém, schopném a zodpovědném člověku). Děti by měly mít možnost plně prožívat své emoce a naučit se je zvládat. Do třetí oblasti patří péče o vztahy, komunikace v otevřených vztazích založených na vzájemné důvěře a vzájemném respektu. Tyto tři složky jsou vzájemně propojené a pokud se zaměříme pouze na jednu z nich, ukrajujeme tím zároveň z ostatních dvou.

Uplakaná holčička, naštvaný šéf, nadávající puberták.... emoce. Kopřiva ve svých poznámkách o emocích vychází ze tří zásad: 1) Každý má právo prožívat to, co prožívá. 2) Když je člověk v emocích, logika jde stranou. 3) Emoce se přenášejí na druhého. Každý z nás prožíváme nějaké emoce, ať už negativní nebo pozitivní. A každý na ně máme právo, tedy i děti a je nutné nechat děti jejich emoce prožít a ne je zlehčovat (Nic si z toho nedělej!) nebo srovnávat (Musíš se na to podívat jinak!) nebo radit (Měl bys...) nebo poučovat (Musíš pochopit, že...) nebo obviňovat (Můžeš si za to sám!) nebo litovat (Chudinko!) či svalovat vinu (Za všechno může ON!). Všechny tyto způsoby vlastně dítěti říkají, že nemá právo prožívat to, co prožívá. A emoce se neutiší, naopak rostou. Pokud se budou dětem jejich emoce často popírat výše uvedenými způsoby, nebudou děti umět své emoce rozlišovat a nebudou se řídit podle toho, jak to samy cítí, ale podle toho, jak jim to řeknou druzí. Přijímat negativní emoce ale neznamená souhlasit s nesprávným chováním, mohu vyjádřit oboje („Vidím, že máš na Tomáše vztek, ale můžeš mu to říct, ne ho bít.“)

Každý má právo cítit se tak, jak se cítí. Správným přístupem je přijetí pocitů, tzv. empatie. „Empatie se definuje jako schopnost vcítit se do pocitů a jednání druhého člověka.“ (Kopřiva, 2006, s. 99) Empatická reakce obsahuje tři základní složky: aktivní naslouchání, o kterém jsme více pojednali v kapitole 2.5.2, pojmenování pocitů druhé osoby („Asi se nemůžeš dočkat, až to budeš mít hotové.“ „To jsi se asi hodně naštvál, když tě tak urazil.“) a vyjádření podpory (Budu ti držet palce). Projevy empatie přispívají k emocionálnímu rozvoji dětí a pomáhají budovat dobré vztahy. „Děti poznávají, že mít emoce je v pořádku, učí se přijímat je jako součást života a využívat je, ne je popírat a potlačovat.“ (Kopřiva, 2006, s. 103) Pojmenováním emocí, které děti prožívají, jim pomáháme orientovat se v sobě (což je předpokladem vědomého sebeřízení, které zahrnuje i zvládání jejich vlastních emocí) a rozšiřovat slovník výrazů, který se týká nejen jejich emocí, ale i přání a očekávání. (Kopřiva, 2006)

#### **2.5.6. Komunikace ve vyučování**

Do této chvíle jsme se komunikací zabývali v širokém záběru. Když pedagogickou komunikaci zúžíme pouze na vyučovací hodinu, ukáže se nám, že dominujícím komunikátorem je učitel, protože vyučuje, předává informace, to všechno souvisí s jeho rolí. I když se dnes proklamuje, že učitel nemá být hlavním předavatelem poznatků, ale především má řídit vlastní učení žáků, jeho hlavní činností je předávání poznatků žákům. Proto je kvalita mluveného projevu učitele jedním z nejdůležitějších aspektů efektivní výuky. Ch. Kyriacou (1996) uvádí ve své studii, že studenti maturitních ročníků hodnotili schopnost vysvětlit učivo jasně a srozumitelně jako nejdůležitější prvek pro zajištění kvalitních výsledků vyučování. (Kyriacou, 1996)

Ve vyučovací hodině probíhá komunikace na několika úrovních. Je zde monolog učitele, (ve výjimečných případech monolog žáka), dialog mezi učitelem a žákem, mezi žákem a žákem. Záleží na otázkách učitele, na jejich kognitivní náročnosti. Jsou tu odpovědi žáka a reakce učitele na ně. Přicházejí otázky žáků. Své hraje nonverbální komunikace, emoce, zdravotní stav apod. Styl a metody vyučování (výkladové a kooperativní) mají velký podíl na poměru mluveného slova učitele a žáků. Jsou zde rozdíly v podílu komunikace žáků s různou školní úspěšností. Záleží též na uspořádání třídy. Důležitou roli zde hraje reflexe, sebezpozorování a sebereflexe.



### **2.5.7. Závěrem kapitoly**

Komunikace, pedagogická komunikace mezi učitelem a žákem se skládá nejen z obsahu ale i ze vztahu a z přístupu učitele k žákovi. Pokud učitel chce, aby se z žáka stala samostatně fungující a rozhodující se bytost, musí s ním jednat s respektem. Nejde jen o to, co říká, ale hlavně jakým způsobem to říká. Aby dítě cítilo svoji hodnotu, musíme mu umět aktivně naslouchat. Aby se dítě rozvíjelo po všech stránkách, musíme mu dovolit, aby si uvědomovalo svoje emoce a učilo se s nimi zacházet. Musíme mu poskytovat zpětnou vazbu, aby se orientovalo v tom co je a co není správné.

### 3. Výzkumná část

Cílem výzkumu bylo zjistit, jaká je situace na prvním stupni základních škol ohledně komunikace a vztahů mezi učiteli a žáky. Předpokládáme, že učitelé primárních škol jsou profesionálové ve svém oboru s vřelým vztahem k dětem a s výbornou schopností otevřeně a efektivně komunikovat, jsou osobnostmi, ve kterých mohou žáci vidět svůj vzor.

#### 3.1. Výzkumný vzorek

Danou problematiku jsme zkoumali ze dvou úhlů: z pohledu učitelů a z pohledu žáků. Výzkum proběhl na prvním stupni třech pražských základních škol (Čakovice, Strašnice a Ostrovní) v únoru 2007. Zúčastnilo se ho 285 žáků (148 chlapců a 137 dívek) a 20 učitelek.

Základní škola v Čakovicích je státní spádová škola ve staré čtvrti rodinných domů, školu navštěvuje celkem asi 600 žáků. Dotazník vyplňovali žáci sedmi- až třináctiletí ze druhých až pátých tříd.

Základní škola ve Strašnicích je státní škola s jednou speciální třídou pro děti s poruchami učení a chování. Škola se nachází na sídlišti, navštěvuje ji asi 360 žáků. (V blízkosti jsou ještě dvě jiné školy.) Dotazník vyplňovali žáci deseti- až třináctiletí ze třetích až pátých tříd.

Základní škola Ostrovní je církevní škola s rozšířenou výukou cizích jazyků. Nachází se na Novém Městě nedaleko Národního divadla a někteří žáci do ní dojíždějí až z okrajových částí Prahy nebo i z vesnic za Prahou. Navštěvuje ji asi 480 žáků. Dotazník vyplňovali žáci osmi- až jedenáctiletí ze druhých až čtvrtých tříd.

Učitelky byly ve věku 25 – 63 let s praxí 2 roky až 45 let.

### **3.2. Cíl výzkumu a výzkumné problémy**

Cílem výzkumu bylo ověřit předpoklad, že pro učitele i žáky je důležitá komunikace a dobrý vztah mezi učiteli a žáky, že učitelé umí svým žákům naslouchat a komunikovat s nimi respektujícím způsobem.

Výzkumné problémy:

1. Jaký musí být učitel, aby byl dobrý?
2. Jaké jsou vztahy učitelů k žákům, žáků k učiteli, mezi žáky navzájem?
3. Dokáží učitelé se žáky partnersky komunikovat i v krizových situacích tak, že i v případě přestupku se cítí hodnotnými lidmi?
4. Umí učitelé svým žákům naslouchat? Podle čeho to poznají?
5. Je vyučování pro žáky zajímavé, snaží se učitelé vymýšlet dokonalejší a přitažlivější metody vlastního vyučování?

### **3.3. Popis výzkumných metod**

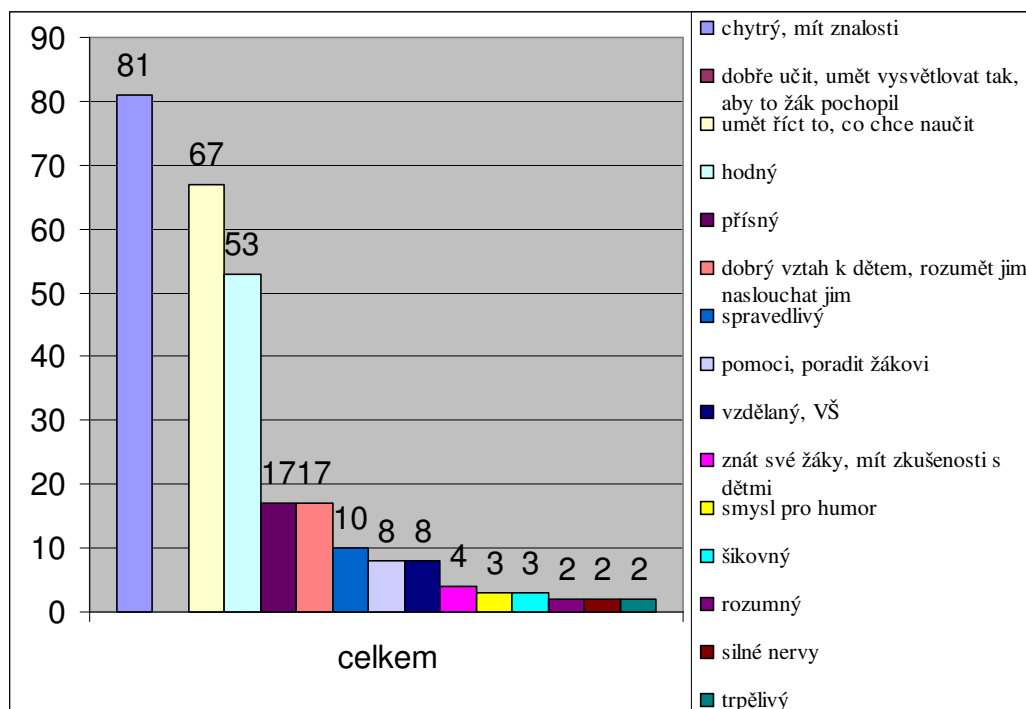
Základní výzkumnou metodou, kterou jsme použili, byl nestandardizovaný dotazník, jiný pro učitele a jiný pro žáky, i když se oba dotazovaly v podstatě na totéž. Cílem dotazníků bylo zjistit názory žáků a jejich učitelů na jejich vztahy navzájem a na způsob komunikace, který mezi nimi probíhá. Některé otázky jsou otevřené a směřují ke konkrétním názorům, na jiné otázky odpovídali respondenti pouze ano či ne, což vede ke statickým údajům. Dotazníky byly vyplňovány anonymně.

### 3.4. Výsledky výzkumu a jejich interpretace

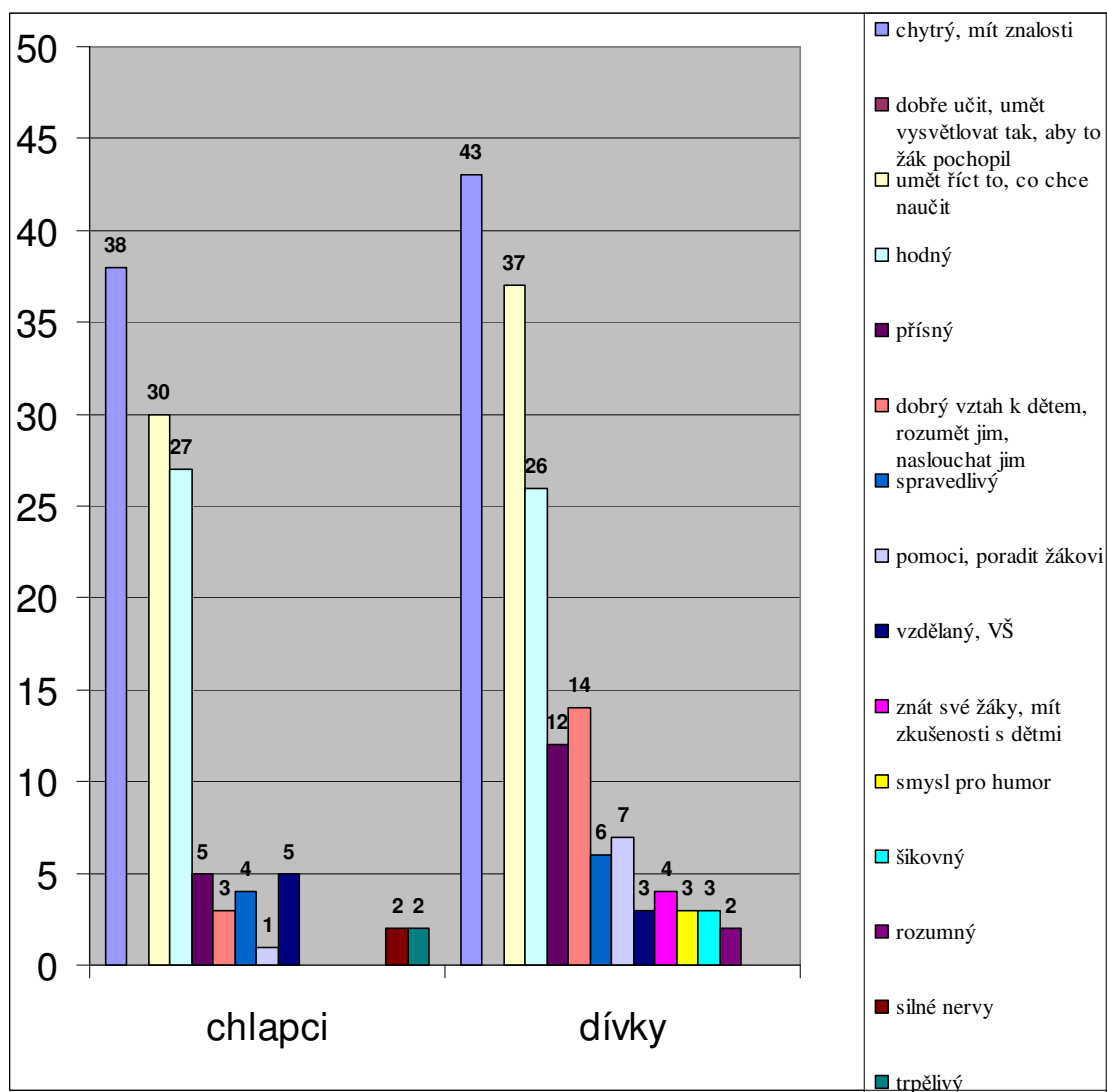
#### 3.4.1. Jaký musí být učitel, aby byl dobrý?

Z pohledu žáků je nejdůležitější, aby učitel byl chytrý, měl znalosti, dále aby uměl učit, uměl vysvětlovat tak, aby to žák pochopil a aby byl hodný.

Jaký by mě být učitel - z pohledu žáků	celkem	%
chytrý, mít znalosti	81	29%
dobře učit, umět vysvětlovat tak, aby to žák pochopil	67	24%
umět říct to, co chce naučit		
hodný	53	19%
přísný	17	6%
dobrý vztah k dětem, rozumět jim, naslouchat jim	17	6%
spravedlivý	10	4%
pomoci, poradit žákovi	8	3%
vzdělaný, VŠ	8	3%
znát své žáky, mít zkušenosti s dětmi	4	1%
smysl pro humor	3	1%
šikovný	3	1%
rozumný	2	1%
silné nervy	2	1%
trpělivý	2	1%



Jaký by měl být učitel - z pohledu žáků	chlapci	dívky	CH - %	D - %
chytrý, mít znalosti	38	43	32%	26%
dobře učit, umět vysvětlovat tak, aby to žák pochopil				
umět říct to, co chce naučit	30	37	26%	23%
hodný	27	26	23%	16%
přísný	5	12	4%	8%
dobrý vztah k dětem, rozumět jim, naslouchat jim	3	14	3%	9%
spravedlivý	4	6	3%	4%
pomoci, poradit žákovi	1	7	1%	4%
vzdělaný, VŠ	5	3	4%	2%
znát své žáky, mít zkušenosti s dětmi		4	0%	3%
smysl pro humor		3	0%	2%
šikovný		3	0%	2%
rozumný		2	0%	1%
silné nervy	2		2%	0%
trpělivý	2		2%	0%



Poměr u chlapců a u dívek je podobný, věk v tomto názory nijak neovlivňoval. O 6 % více chlapců si přeje, aby byl chytrý a měl znalosti, o 3 % víc chlapců si přeje, aby uměl dobře komunikovat. O 7 % více chlapců si přeje, aby byl hodný. Ale o 4 % více dívek si přeje, aby byl přísný. O 6 % více dívek vyjádřilo, aby měl dobrý vztah k dětem, rozuměl jim a naslouchal jim. O 3 % více dívek chce od učitele pomoc a radu. Dívky na rozdíl od chlapců zmínily ještě, aby učitel znal své žáky, měl zkušenosti s dětmi, smysl pro humor, byl šikovný a rozumný. Chlapci na rozdíl od dívek zmínili ještě silné nervy a trpělivost.

U odpovědí, které se vyskytovaly jednotlivě, nás zaujaly: nesmí zapomenout, že jsme děti a že on by také dítě a dělal také „blbiny“, aby měl čas!!, být takový, aby děti měly kázeň, chápavý pro bitky a humor.

<b>Jaký by měl být učitel - z pohledu žáků - odpovědi, které se vyskytovaly jednotlivě.</b>
kamarádský
umět pochválit alespoň snahu
šikovný
povídat si s dětmi
rozumný, trpělivý
spolehlivý
mít fantazii
umět řešit věci
dávat pozor na děti
dobře známkovat
být takový, aby děti měly kázeň
ne moc přísný
umět organizovat
chápavý pro bitky a humor
umět hrát hry
umět pomoci s učením
nesmí zapomenout, že jsme děti a že on by také dítě a dělal také "blbiny"
umět hodnotit a mít aspoň malou praxi
znát školní řád, je toho mnoho
být sebekritický a ohleduplný i v nesnadných situacích
aby měl rád děti a naučil je různé věci
nekřičet na děti, nesmí bít žáky
umět řešit situace druhých
hezky zpívat a vyprávět
nesmí znát strach a musí mluvit pravdu

umět se chovat k žákům
aktivity se třídou
umět děti pochválit
aby měl čas!!
nekoktat, dobře se vyjadřovat
znát svou profesi
komunikovat s dětmi
respekt k dětem
zajímavě pojmout výuku
spolehlivý
nerozčítit se, když někomu něco nejde
vstřícný
vyslechnout problémové žáky
chápavý
důvěryhodný, mít dobré srdce

U odpovědí učitelů se potvrdila důležitost dovednosti dobře komunikovat a naslouchat a dále se ve více odpovědích opakovalo: empatie, dovednost navázat vztah se žáky, smysl pro humor, kreativita a tolerance. V následující tabulce jsou uvedeny všechny odpovědi, které se mohou stát inspirací pro začínající učitele. Kdybychom je všechny uvedly do praxe, asi by nám vznikl téměř dokonalý učitel. Je zvláštní, že nikdo z učitelů neuvedl znalosti, tak jako to uvedlo 29 % žáků.

Jenom jedna respondentka na tuto otázku odpověděla, že neví. Ale to není až tak zarážející vzhledem k tomu, že ve školství se pohybuje teprve druhým rokem.

*Jaké dovednosti jsou pro učitele nejdůležitější, aby byl dobrým učitelem,*

*osobností? - názory učitelů 1. stupně*

počet respondentů	20
-------------------	----

umět komunikovat	7	35%
empatie	6	30%
dovednost navázat vztah se žáky	6	30%
dovednost naslouchat	6	30%
smysl pro humor	5	25%
kreativita	4	20%
tolerance	4	20%

důslednost	3	15%
spravedlnost	3	15%
vstřícnost	3	15%
asertivita	2	10%
umět řešit problémy	2	10%
kamarádský přístup	2	10%
umět oceňovat a chválit	2	10%
sebeovládání	2	10%
schopnost spolupráce s rodiči	2	10%
umět uznat svoji chybu	2	10%
zodpovědnost	2	10%
hravost	2	10%
trpělivost	2	10%
obětavost	1	5%
dovednost plánovat	1	5%
řídit učení	1	5%
zapojovat děti do odpovědnosti za své učení	1	5%
domluvit se	1	5%
laskavost	1	5%
nestrannost	1	5%
porozumět a vcítit se do duše dětí	1	5%
nezvyšovat hlas	1	5%
přirozená autorita	1	5%
sebevzdělávání	1	5%
optimismus	1	5%
sportovně založený	1	5%
vytvářet neohrožující prostředí	1	5%
respektovat osobnost - individualitu	1	5%
organizátorské schopnosti	1	5%
využívání teoretických poznatků v učitelské praxi	1	5%
? - neví	1	5%

Odpovědi učitelů i žáků se vztahují ke komunikačním schopnostem učitele, k jeho charakteru i k jeho dalším kompetencím.

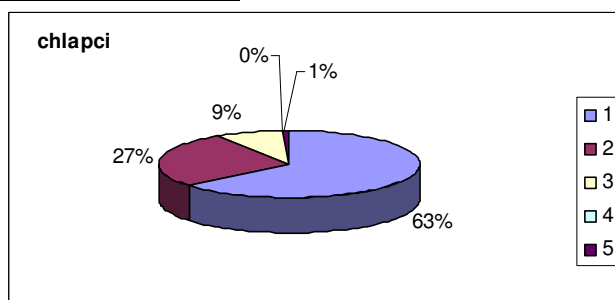


### 3.4.2. Jaké jsou vztahy žáků k učitelům, učitelů k žákům, mezi žáky navzájem?

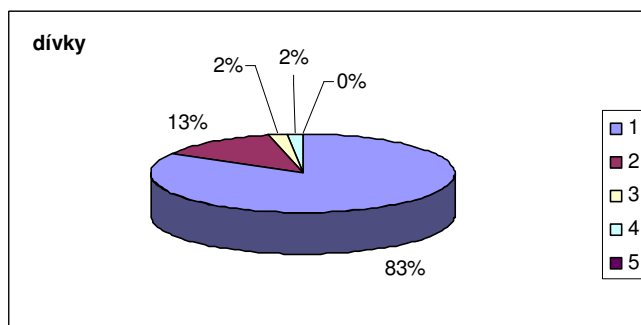
U hodnocení vztahů jsme se zaměřily zvlášť na chlapce a zvlášť na dívky. Z následujících grafů vyplývá, že mnohem více dívek (rozdíl činí 20 %) hodnotí svůj vztah k učitelům známkou jedna. Známkou dvě naopak více chlapců (o 14 % více). Ve velmi malé míře hodnotili chlapci svůj vztah k učitelům známkami 3, 5, dívky známkami 3, 4.

#### Vztah žáků k učitelům: Č - Čakovice, S - Strašnice, O – Ostrovní

	Č-chlapci	S-chlapci	O-chlapci	chlapci
1 výborný	53	13	27	93
2	14	10	16	40
3	6	4	4	14
4	0	0	0	0
5 špatný	0	1	0	1
celkem	73	28	47	148



	Č - dívky	S - dívky	O - dívky	dívky
1 výborný	63	18	32	113
2	3	10	5	18
3	2	0	1	3
4	1	1	1	3
5 špatný	0	0	0	0
celkem	69	29	39	137



Zajímavé je porovnání všech žáků vůči učiteli a učitelů vůči žákům. Vztah známkou jedna hodnotí 73 % žáků a 75 % učitelů, známkou dvě je to 20 % žáků a 20 % učitelů, známkou tři je to 6 % žáků a 5 % učitelů. Znáмка 4 a 5 se u učitelů vůbec nevyskytuje, u žáků je to 1 %.

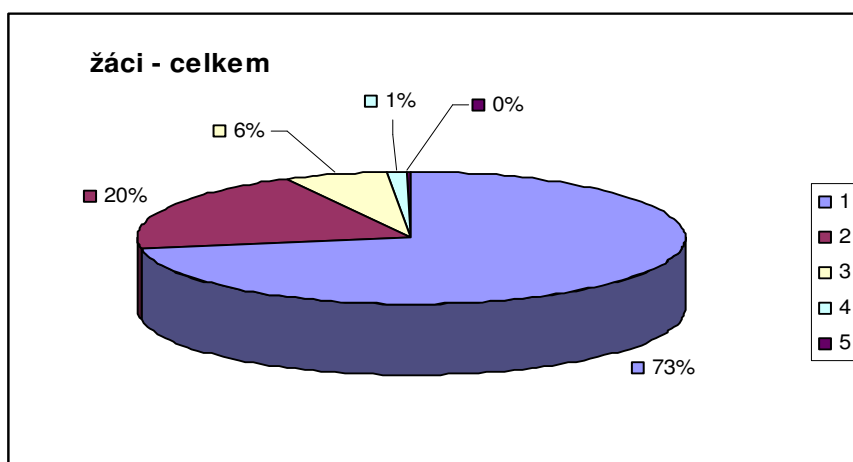
Vztah žáků vůči učitelům

	chlapci	dívky	celkem
1 výborný	93	113	206
2	40	18	58
3	14	3	17
4	0	3	3
5 špatný	1	0	1
celkem	148	137	285

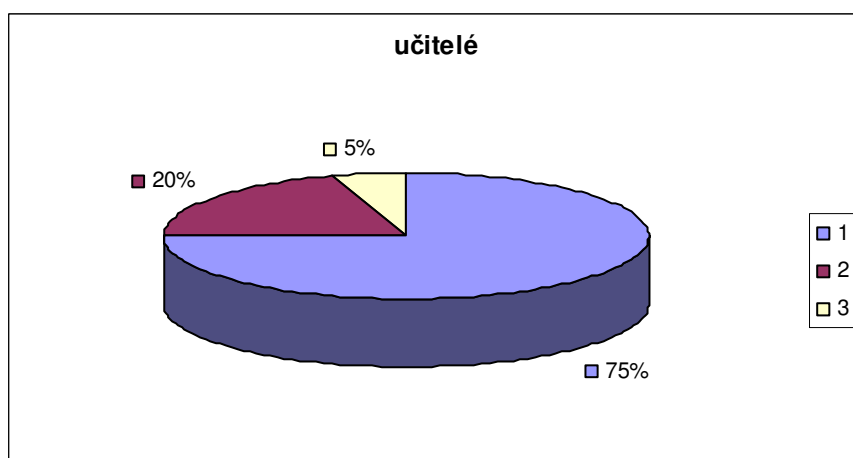
Vztah učitelů vůči žákům

	učitelé
1 výborný	15
2	4
3	1
celkem	20

Vztah žáků vůči učitelům



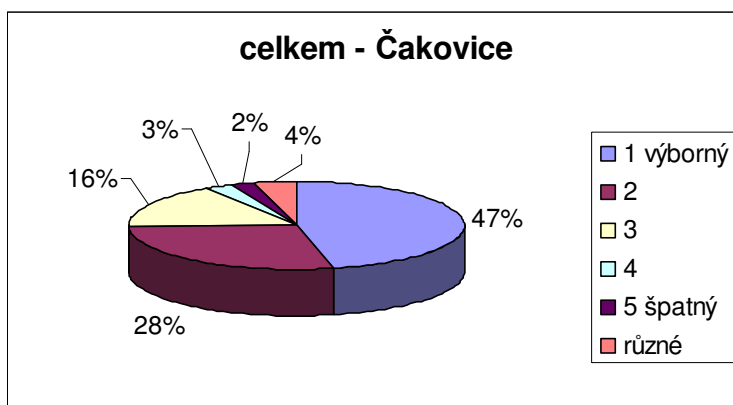
Vztah učitelů vůči žákům



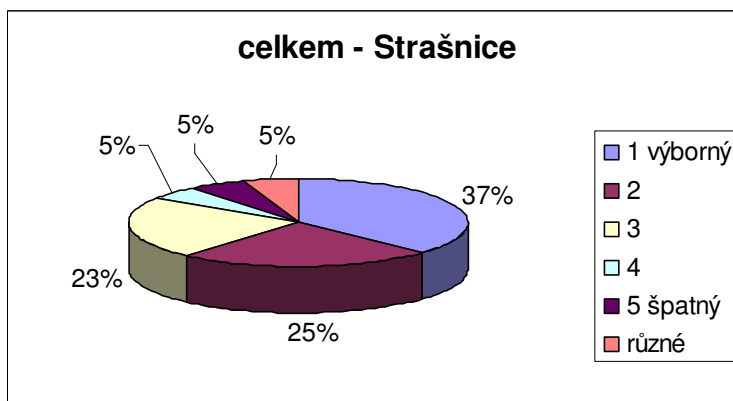
Na hodnocení vztahů navzájem mezi žáky jsme se podívaly zvlášť na jednotlivé školy, zda by to mohlo něco napovídat o atmosféře těchto škol. Ale až tak výrazné rozdíly se nevyskytly. V pořadí Čakovice, Strašnice, Ostrovní hodnotilo vztahy mezi spolužáky navzájem známkou jedna 47%, 37%, 52%, známkou dvě 28%, 25%, 31%, známkou tři 16%, 23%, 9%, známkou čtyři 3%, 5%, 2%, známkou pět 2%, 5%, 0%, různou škálu uvedlo 4%, 5%, 6%.

**Vztahy mezi žáky navzájem z pohledu samotných žáků**

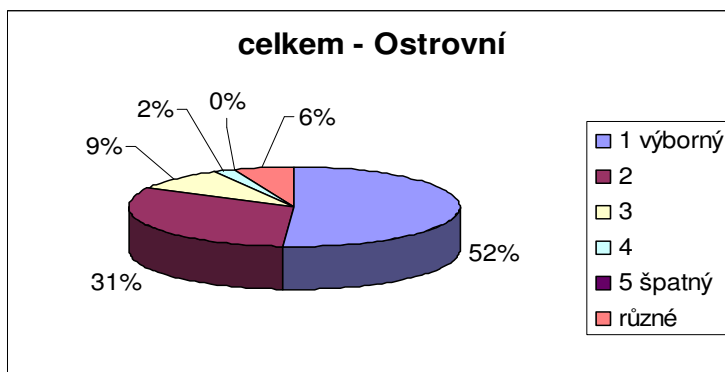
Čakovice	celkem
1 výborný	66
2	40
3	23
4	4
5 špatný	3
různé	6



Strašnice	celkem
1 výborný	21
2	14
3	13
4	3
5 špatný	3
různé	3



Ostrovní	celkem
1 výborný	44
2	27
3	8
4	2
5 špatný	0
různé	5

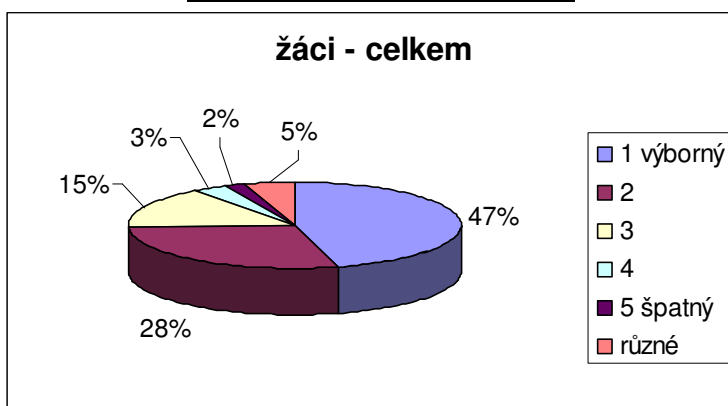


### Vztahy mezi žáky navzájem z pohledu samotných žáků i jejich učitelů

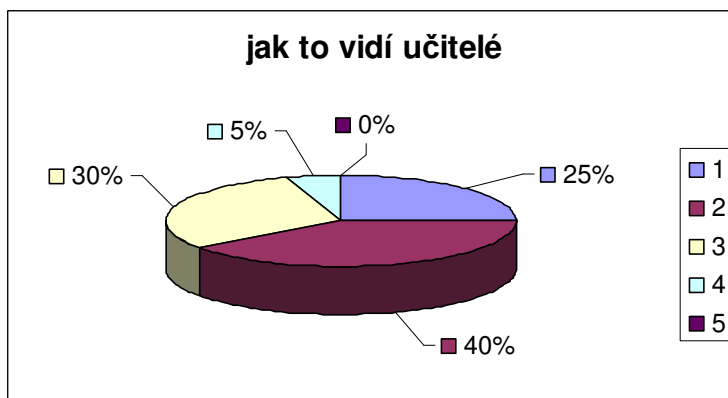
Porovnali jsme i to, jak vidí své vztahy žáci a jak je vidí jejich učitelé.

V pořadí žáci, učitelé hodnotilo vztahy mezi žáky navzájem známkou jedna 47 %, 25 %, známkou dvě 28 %, 40 %, známkou tři 15 %, 30 %, známkou čtyři 3 %, 5 %, známkou pět 2 %, 0 %, různou škálu uvedli pouze žáci a to v 5 %.

žáci	celkem	%
1 výborný	131	47%
2	81	28%
3	44	15%
4	9	3%
5 špatný	6	2%
různé	14	5%



	učitelé	%
1 výborný	5	25%
2	8	40%
3	6	30%
4	1	5%
5 špatný	0	0%

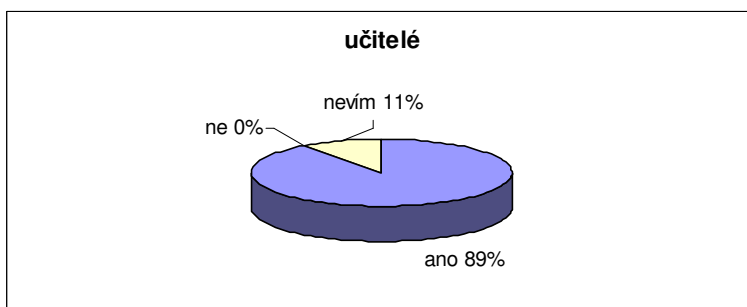
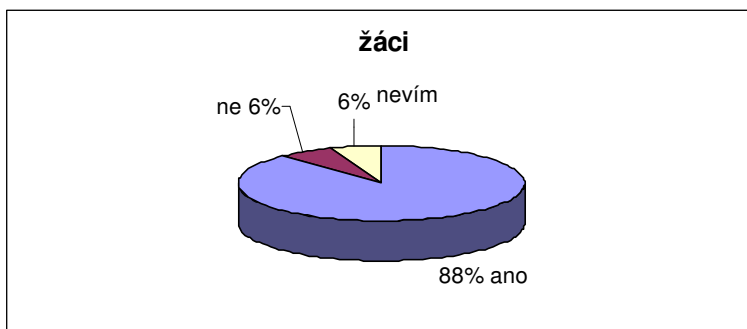


### 3.4.3. Dokáží učitelé se žáky partnersky komunikovat i v krizových situacích tak, že se i v případě přestupku cítí hodnotnými lidmi?

Kromě této otázky odpovídali žáci i učitelé ještě na otázku, zda se učitelům stává často, že některého žáka „seřvou“. Je velmi zajímavé porovnat odpovědi na tyto dvě otázky. Žáci i učitelé se procentuelně téměř shodují na kladné odpovědi na první otázku, záporně neodpověděl žádný učitel, zatímco žáků 6 %. Tyto odpovědi jsou zajímavé v porovnání s tím, že na otázku, zda učitel často nějakého žáka „seřve“, odpovědělo kladně 43 % žáků a 25 % učitelů, záporně 56 % žáků a 65 % učitelů, u žáků to nedokázalo posoudit 1 %, u učitelů 10 %. Tak tedy ačkoli 43 % žáků uvedlo, že jejich učitel často nějakého žáka „seřve“, 88 % zároveň uvedlo, že učitel s nimi komunikuje takovým způsobem, že se i v případě přestupku cítí hodnotnými lidmi.

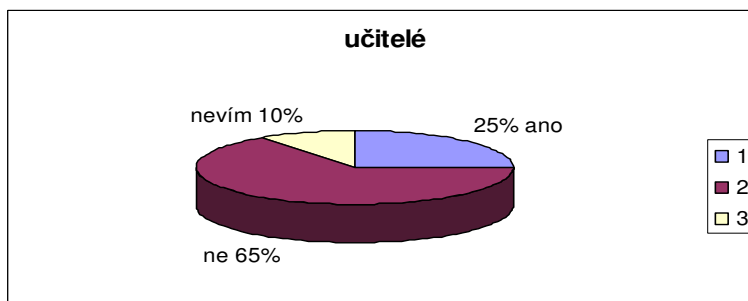
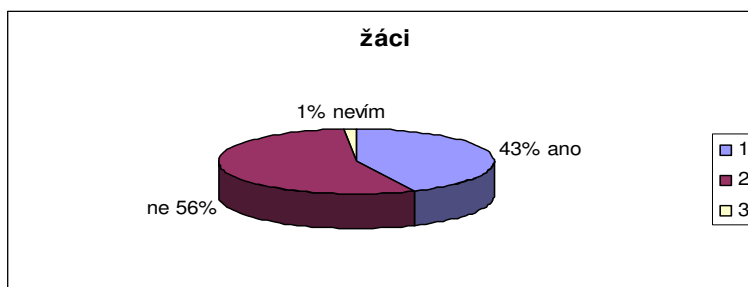
Dokáží učitelé se žáky partnersky komunikovat i v krizových situacích tak, že i v případě přestupku se cítí hodnotnými lidmi?

	chlapci	dívky	celkem	učitelé
ANO	127	123	250	18
NE	12	6	18	0
NEVÍM	9	8	17	2
celkem	148	137	285	20



Stává se učitelé často, že některého žáka seřve?

	chlapci	dívky	celkem	učitelé
ANO	67	55	122	5
NE	79	78	157	13
NEVÍM	2	2	4	2
celkem	148	135	283	20



### 3.4.4. Umí učitelé svým žákům naslouchat? Podle čeho to poznají?

V odpovědích na tuto otázku věk nehrál žádnou roli, kladně odpověděli v 82 % žáci a v 85 % učitelé, záporně žáci v 5 %, učitelé vůbec, u žáků neví a nepoznají to 13 %, u učitelů 15%.

	chlapci	dívky	celkem	učitelé
ANO	120	114	234	17
NE	11	3	14	0
NEVÍM	17	20	37	3



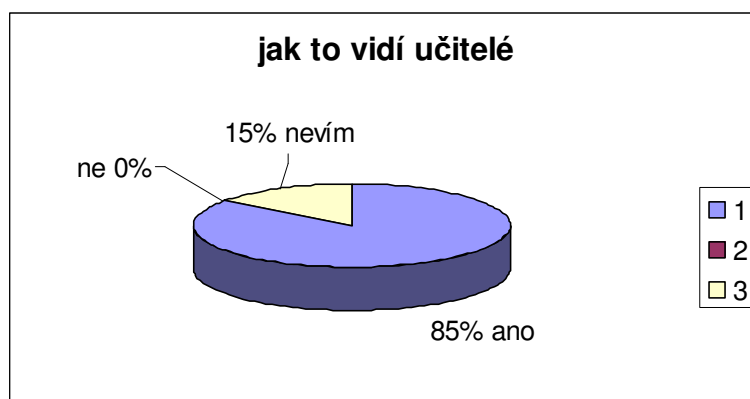
Podle čeho žáci znají, že jim učitel naslouchá? Odpovědi žáků:

<b>odpovídá</b>
<b>oční kontakt</b>
poslouchá
<b>přikyvuje</b>
ptá se
<b>poradí mi</b>
nepřerušuje mě
<b>nevím, ale poznám to</b>
<b>pomůže mi s problémem</b>
<b>vnímá i to špatné</b>

Je potěšující zjištění, že většina učitelů na prvním stupni svým žákům opravdu naslouchá. I když hodně žáků neumí definovat, podle čeho to pozná, jsou si tím jisti. V tabulce jsou tučně uvedeny nejčastější odpovědi.

ne, začne mi říkat, že má moc práce
<b>ne, řekne: Mlčte.</b>

Umí učitelé naslouchat svým žákům?



Podle čeho učitelé poznají, že umí svým žákům naslouchat?

<b>jsou otevřenější, sdílí důvěrné věci</b>
oční kontakt, přikyvování
jejich vyprávění nemá konce
3 bez vysvětlení
okamžitá reakce, spokojenost
<b>s důvěrou se na mě obracejí</b>
vzájemný respekt, těšíme se na společné chvíle

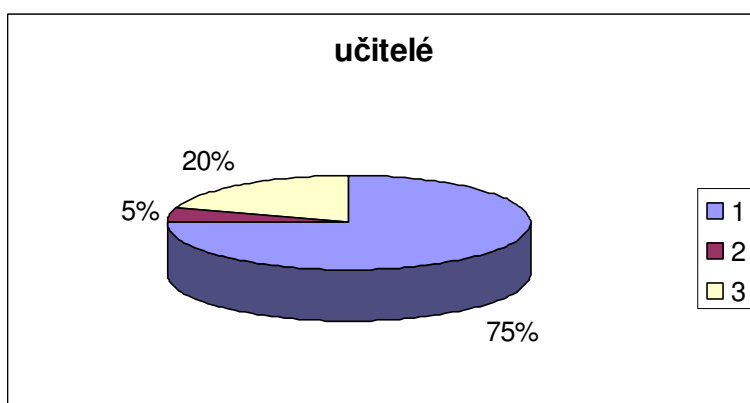
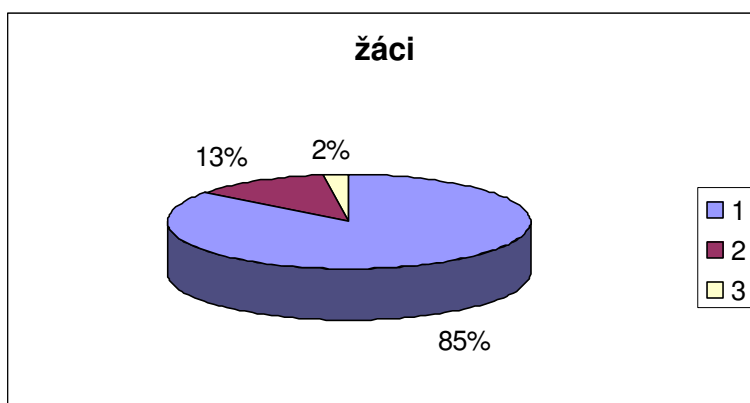
U odpovědí učitelů jsou zarážející tři odpovědi, které říkají, že určitě umí svým žákům naslouchat, ale už není uvedeno, podle čeho to poznají.

### 3.4.5. Je vyučování pro žáky zajímavé, snaží se učitelé vymýšlet dokonalejší a přitažlivější metody vlastního vyučování?

Na tuto otázku jsou odpovědi velmi pozitivní. Mezi školami nebyl žádný výrazný rozdíl, ani mezi chlapci a děvčaty a ani věk v tomto nehrál žádnou roli, že by třeba mladší (7 – 9 let) žáci odpovídali více kladně než starší (10 – 12) let.

Je vyučování pro žáky zajímavé, snaží se učitelé vymýšlet dokonalejší a přitažlivější metody vlastního vyučování?

	chlapci	dívky	celkem	učitelé
ANO	122	121	243	15
NE	22	14	36	1
NEVÍM	4	2	6	4





### 3.5. Diskuse k výzkumu

V naší práci jsme se zabývali osobností učitele a jeho komunikací. K výzkumu byly použity dotazníky, jejichž validita může být negativně ovlivněna vědomým, ale i podvědomým zkreslením odpovědi respondenty. Abychom získali objektivnější výsledky, dotazníky vyplňovali nejenom učitelé, ale i jejich žáci. Vyplňování dotazníků bylo anonymní, žákům byl sdělen účel – použití pro diplomovou práci - a bylo jim zaručeno, že jejich vlastní učitelé tyto dotazníky číst nebudou. Otázky směřovaly k hodnocení učitele a vzájemné komunikaci, a proto neměli důvod informace zkreslovat. Přesto výsledky výzkumu nemůžeme zobecňovat, protože učitelé se sami objektivně zhodnotit nemohou, ale ani žáci 1. stupně toho nejsou schopni – zejména do třetí třídy. Čtvrtá a pátá třída je přechod mezi dětstvím a pubertou, zde už začíná kritičtější náhled na učitele.

Další možností ke zkreslení mohlo být nepochopení otázky, což se projevilo u otázky, která zjišťovala, zda učitelé hodnotí samotné žákovy učební výsledky a chování nebo žáky samotné. Nevíme zda šlo o nepochopení otázky, ale většina respondentů – žáků i učitelů – uvedla obě dvě možnosti. A proto jsme tuto část nevyhodnocovali.

Přínosem pro zamyšlení jsou i jednotlivé odpovědi některých žáků a jejich učitelů.

## Závěr

Osobnost učitele a jeho dovednost dobře komunikovat spolu úzce souvisí a je důležitá nejen na prvním stupni základních škol. My jsme se v naší práci zaměřili na tuto etapu žákovského života, ale věříme, že je to důležité pro všechny věkové kategorie.

V první kapitole jsme se zabývali přímo osobností učitele, jeho dovednostmi a kompetencemi, jeho pojetím výuky a vyučovacími styly. Ve druhé kapitole jsme se více zaměřili na učitelovu komunikaci se žáky, na to, co všechno komunikace obnáší, jaké efektivní a neefektivní způsoby komunikace používáme.

Ve třetí kapitole jsme se z terénu snažili vyzískat konkrétní informace o tom, jaký by měl být učitel, aby byl osobností, aby byl dobrým učitelem. Zatímco u žáků se nejčastěji objevovaly tři odpovědi: 1) aby byl chytrý a měl znalosti, 2) aby uměl látku vysvětlit tak, aby to žáci pochopili, 3) aby byl hodný; učitelé uváděli vícero odpovědí. Když uvedeme první tři nejčastější, jsou to: 1) umět komunikovat, 2) empatie, dovednost navázat vztah se žáky, dovednost naslouchat, 3) smysl pro humor. Znalosti či chytrost z učitelů nezmínil nikdo, předpokládáme, že to berou jako samozřejmost.

Velmi potěšující je, že z výzkumu vyplývá, že žáci mají možnost říci to, co potřebují, že většina žáků má ke svému učiteli výborný vztah, a i když dost učitelů často nějakého žáka „seřve“, přesto většina z nich uvádí, že učitel s nimi komunikuje i v krizových situacích tak, že ví, že to učitel s nimi myslí dobře. Žáci ve většině uvádějí, že jim jejich učitel umí naslouchat, poznají, kdy má učitel radost i kdy má špatnou náladu. Zajímavé jsou výpovědi několika žáků z jedné třídy, které uvádějí, že jejich paní učitelka nikdy nemá špatnou náladu.

Při zjišťování vztahů žáků k učiteli a učitelů k žákům jsme též dospěli k pozitivním výsledkům, v obou skupinách je vztah hodnocen výborně ve více než sedmdesáti procentech. O něco barvitější je to ve vztazích mezi žáky navzájem, což je pochopitelné, zde svou roli hraje více faktorů: pohlaví, věk, sympatie, osobní kamarádství apod.

Předpokládali jsme u učitelů převážně kladně zodpovězené otázky a kladné hodnocení své práce. Jejich vlastní žáci to ve většině potvrzují. Výzkum, který zároveň umožnil porovnání názorů učitelů a jejich žáků, ukázal, že učitelé i žáci na prvním stupni vnímají školu a sebe navzájem velmi pozitivně. Je otázkou, do jaké míry chceme

„objektivizovat“ a do jaké míry je přínosné subjektivní kladné hodnocení učitelů i žáků školy a sebe navzájem.

## Použitá literatura:

- Blížkovský, B.; Kučerová, S.; Kurelová, M. aj. *Středoevropský učitel na prahu učící se společnosti 21.st.* Brno: Konvoj, 2000. ISBN 80-85615-95-9.
- Cangelosi, J. *Strategie řízení třídy*. Praha: Portál, 1994. ISBN 80-7178-014-6.
- Čáp, J. *Psychologie výchovy a vyučování*. Praha: UK, 1993. ISBN 80-7066-534-3.
- Fountain, S. *Místo na slunci*. Praha: Tereza a Arcadial, 1994. ISBN nemá.
- Gavora, P. *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno: Paido, 2005. ISBN 80-7315-104-9.
- Helus, Z. *Dítě v osobnostním pojetí*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-888-0.
- Kasíková, H. *Kooperativní učení, kooperativní škola*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-167-3.
- Kasíková, H. *Učíme (se) spolupráci spoluprací*. Kladno: Aisis, 2005. ISBN 80-239-4668-4.
- Karnsová, M. *Jak budovat dobrý vztah mezi učitelem a žákem*. Praha: Portál, 1995. ISBN 80-7178-032-4.
- Kocurová, M. *Komunikační kompetence jako téma inkluzivní školy*. Dobrá voda u Pelhřimova: Aleš Čeněk, 2002. ISBN 80-86473-23-6.
- Kopřiva, P.; Nováčková, J. *Respektovat a být respektován*. Praha: Spirála, 2006. ISBN 80-901873-7-4.
- Křivohlavý, J. *Povídej – naslouchám*. Praha: Návrat, 1993. ISBN 80-85495-18-X.
- Křivohlavý, J. *Pozitivní psychologie*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-835-X.
- Křivohlavý, J.; Mareš, J. *Sociální a pedagogická komunikace ve škole*. Praha: SPN, 1990. ISBN 80-04-21854-7.
- Křivohlavý, J.; Mareš, J. *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita, 1995. ISBN 80-210-1070-3.
- Kyriacou, CH. *Klíčové dovednosti učitele*. Praha: Portál, 1996. ISBN 80-7178-022-7.
- Malá československá encyklopedie*. V. díl, Pom-S Praha: Academia, 1987. ISBN nemá.
- Mareš, J.; Slavík, J.; Svatoš, J. *Učitelovo pojetí výuky*. Brno: MU, 1996. ISBN 80-210-1444-X.
- Nelešovská, A. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Praha: Grada, 2005. ISBN 80-247-0738-1.

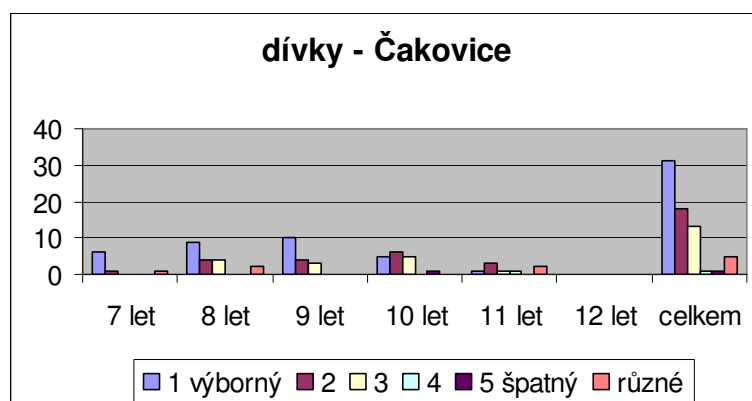
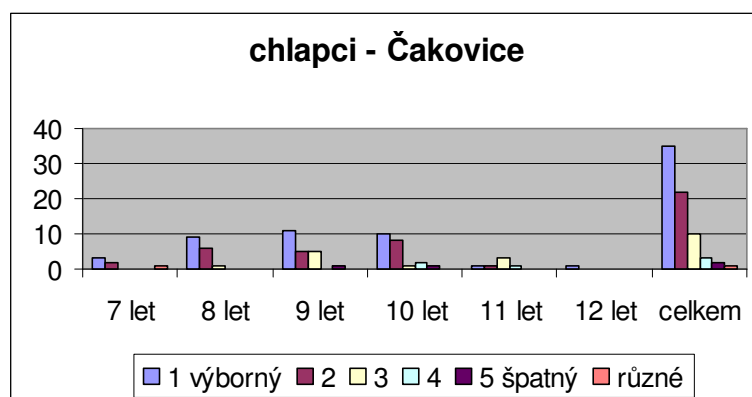
- Novotová, J. *Konstruktivistické pojetí výuky a možnosti jeho uplatnění ve vzdělávání učitelů primárních škol*. Praha: PhDr. Jitka Novotová, 2002.
- Palenčárová, J.; Šebesta, K. *Aktivní naslouchání při vyučování*. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-101-8.
- Pavlovská, M. *Komunikace a řešení problémových situací ve škole*. Brno: MSD, 2004. ISBN 80-86633-24-1.
- Průcha, J. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-170-3.
- Průcha, J. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-631-4.
- Průcha, J. *Učitel*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-621-7.
- Průcha, J.; Walterová, E.; Mareš, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-252-1.
- Průcha, J.; Walterová, E.; Mareš, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8.
- Solfronk, J. *Učitelství jako profese*. Liberec: TU, 2000. ISBN 80-7083-390-4.
- Svatoš, T. *Pedagogická cvičení ze sociální a pedagogické komunikace*. Hradec Králové: Gaudeamus, 1995. ISBN 80-7041-301-8.
- Thun, F. S. *Jak spolu komunikujeme?* Praha: Grada Publishing, 2005. ISBN 80-247-0832-9.
- Valenta, J. *Učit se být*. Praha – Kladno: Strom – AISIS, 2000. ISBN 80-86106-08-X.
- Vašutová, J. *Co by měl učitel vědět o své profesi*. Praha: UK, 2002. ISBN 80-7290-077-3.
- Walterová, E. Proměny funkcí školy a rolí učitele. In *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém: Sborník z celostátní konference*. 1.díl. Praha: PedF UK, 2001, s.9-18. ISBN 80-7290-059-5.
- Watzlawick, P. *Pragmatika lidské komunikace*. Hradec Králové: Konfrontace, 1999. ISBN 80-86088-04-9.

## Příloha č.1: Vztahy mezi žáky navzájem – Čakovice

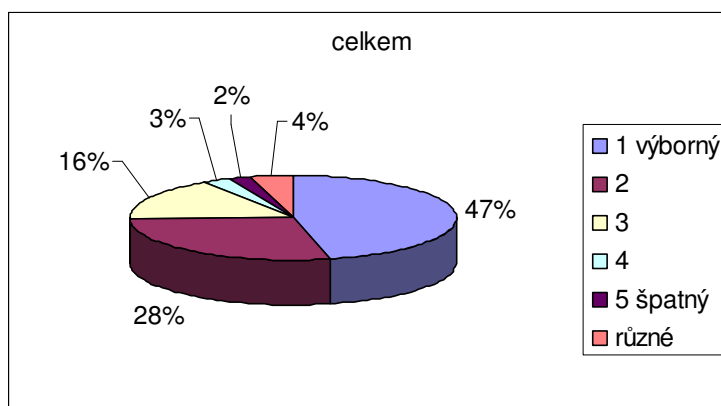
(z pohledu samotných žáků)

Č-chlapci	7 let	8 let	9 let	10 let	11 let	12 let	celkem
1 výborný	3	9	11	10	1	1	35
2	2	6	5	8	1		22
3		1	5	1	3		10
4				2	1		3
5 špatný			1	1			2
různé	1						1

Č-dívky	7 let	8 let	9 let	10 let	11 let	12 let	celkem
1 výborný	6	9	10	5	1		31
2	1	4	4	6	3		18
3		4	3	5	1		13
4					1		1
5 špatný				1			1
různé	1	2			2		5



Čakovice	celkem
1 výborný	66
2	40
3	23
4	4
5 špatný	3
různé	6

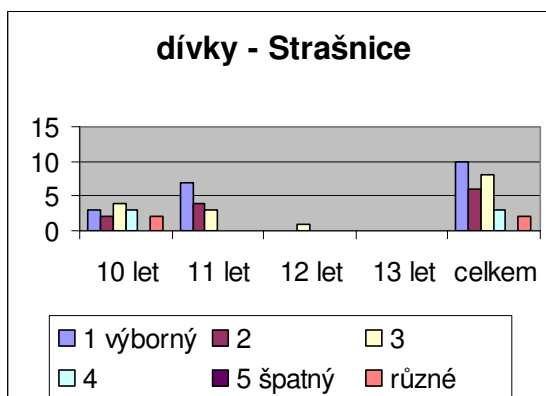
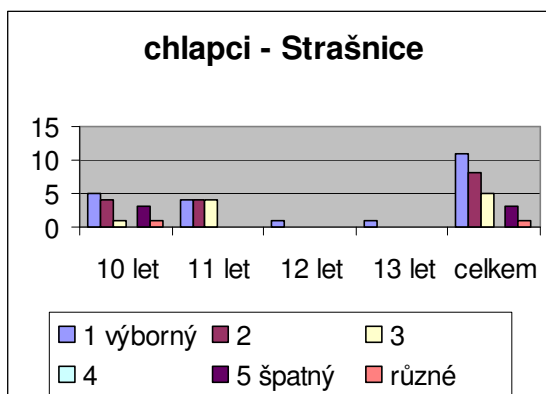


## Příloha č.2: Vztahy mezi žáky navzájem – Strašnice

(z pohledu samotných žáků)

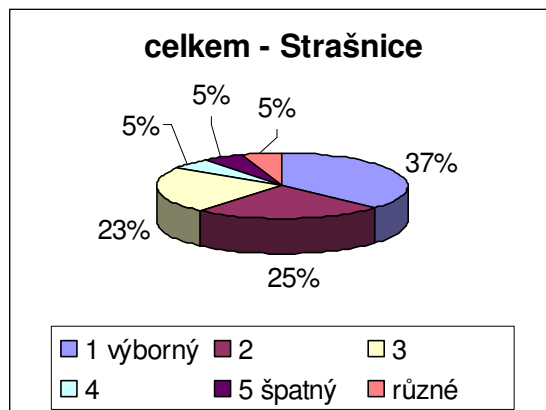
S-chlapci	10 let	11 let	12 let	13 let	celkem
1 výborný	5	4	1	1	11
2	4	4			8
3	1	4			5
4					0
5 špatný	3				3
různé	1				1

S-dívky	10 let	11 let	12 let	13 let	celkem
1 výborný	3	7			10
2	2	4			6
3	4	3	1		8
4	3				3
5 špatný					0
různé	2				2





Strašnice	celkem
1 výborný	21
2	14
3	13
4	3
5 špatný	3
různé	3

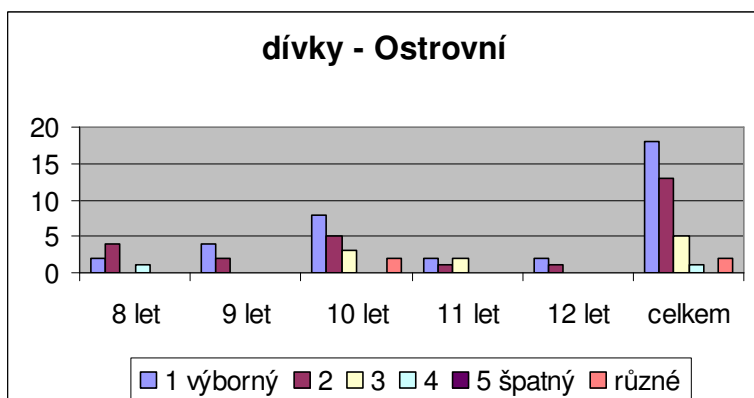
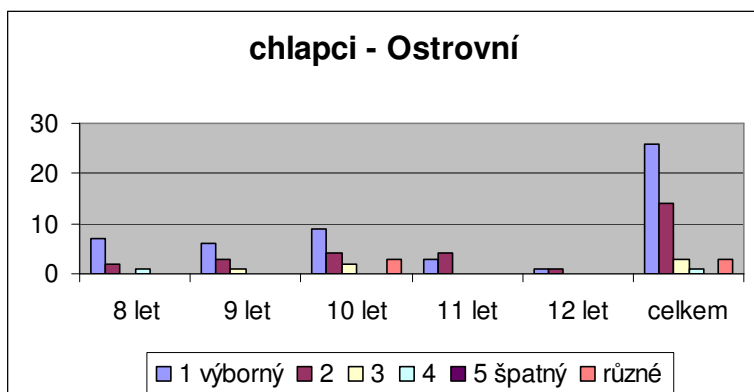


### Příloha č.3: Vztahy mezi žáky navzájem – Ostrovní

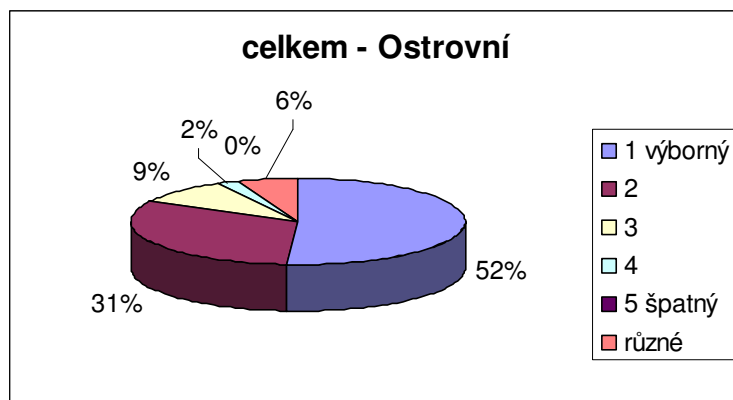
(z pohledu samotných žáků)

O-chlapci	8 let	9 let	10 let	11 let	12 let	celkem
1 výborný	7	6	9	3	1	26
2	2	3	4	4	1	14
3		1	2			3
4	1					1
5 špatný						0
různé			3			3

O-dívky	8 let	9 let	10 let	11 let	12 let	celkem
1 výborný	2	4	8	2	2	18
2	4	2	5	1	1	13
3			3	2		5
4	1					1
5 špatný						0
různé			2			2



Ostrovní	celkem
1 výborný	44
2	27
3	8
4	2
5 špatný	0
různé	5



## **Příloha č. 4      Dotazník pro žáky 1. stupně ZŠ**

Milý neznámý/milá neznámá, moc Tě prosím o spolupráci. Ke své diplomové práci potřebuji, abys mi odpověděl(a) na následující otázky. Otázky se týkají Tebe a Tvého učitele/Tvé učitelky. Otázky jsou psány na učitele, ale rozuměj tím i učitelku. Nepotřebuji znát Tvé jméno, ani z které jsi třídy. Tvé odpovědi tvůj učitel číst nebude a já je využiji pro správnou věc. Potřebuji znát Tvůj věk a zda jsi chlapec nebo dívka. Předem Ti moc děkuji za spolupráci.

Bc. Marie Cermanová

Věk: \_\_\_\_\_ let (*doplň*)

Pohlaví: chlapec – dívka (*nehodící se škrtni*)

1. Co musí učitel umět/znát, aby byl dobrým učitelem? Co je pro tebe důležité, abys mohl říct, že tvůj učitel je dobrý učitel?  
\_\_\_\_\_
2. Jaký je tvůj vztah k učiteli? Ohodnot' známkou 1 – 5, popřípadě rozveď'.  
\_\_\_\_\_
3. Jaké jsou vztahy mezi spolužáky navzájem? Ohodnot' známkou 1 – 5, popř. rozveď'.  
\_\_\_\_\_
4. Dokáže učitel s tebou partnersky komunikovat i v krizových situacích – tak, že i v případě přestupku cítíš, že to s tebou myslí dobře? \_\_\_\_\_
5. Dává ti učitel spíše hodně otázek, abys na daný problém přišel sám, nebo ti vše vysvětluje on?  
\_\_\_\_\_
6. Máš ty a tví spolužáci možnost říci to, co potřebujete? \_\_\_\_\_
7. Víš přesně, co jsi udělal ve škole správně a co špatně? (nebo to jenom tušíš?) \_\_\_\_\_
8. Říká ti tvůj učitel, co jsi udělal dobře/špatně? \_\_\_\_\_
9. Vyber z následujících 2 možností: (Můžeš i napsat, co učitel nejčastěji říká tobě.)
  - a) Učitel hodnotí jenom tvé učební výsledky a chování. (*např.: Vypočítal jsi všechny příklady správně. Dneska je to písmo škaredé. Tvoje chování se mi nelíbí.*) \_\_\_\_\_
  - b) Učitel hodnotí tebe samotného. (*Ty jsi hodný, poslušný, šikula, jedničkář... Ty jsi lenoch, matematický antitalent, šmudla, zase zlobíš...*) \_\_\_\_\_

10. Je komunikace důležitá? \_\_\_\_\_ Proč? \_\_\_\_\_
11. Je naslouchání důležité? \_\_\_\_\_ Proč? \_\_\_\_\_
12. Umí ti učitel naslouchat? \_\_\_\_\_ Podle čeho to poznáš? \_\_\_\_\_
13. Tvůj učitel stále někoho opravuje a poučuje? \_\_\_\_\_
14. Dovolí učitel, aby byl ve třídě při činnostech hluk? \_\_\_\_\_ a volný pohyb žáků? \_\_\_\_\_
15. Stává se tvému učiteli často, že některého žáka „seřve“? \_\_\_\_\_
16. Je pro tebe vyučování zajímavé? \_\_\_\_\_
17. Chválí/oceňuje tvůj učitel tebe a tvé spolužáky často? \_\_\_\_\_ Za co a kdy tě naposled učitel ocenil/pochválil?  
\_\_\_\_\_
18. Poznáš, kdy má tvůj učitel radost? \_\_\_\_\_ Uved' příklad: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
19. Poznáš, když má tvůj učitel špatnou náladu? \_\_\_\_\_ Podle čeho? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
20. Kárá/vytýká tvůj učitel tebe a tvé spolužáky často? \_\_\_\_\_ Za co a kdy tě naposled pokáral?  
\_\_\_\_\_

## **Příloha č. 5      Dotazník pro učitele 1. stupně ZŠ**

Vážená paní učitelko/Vážený pane učiteli, moc Vás prosím o spolupráci. Ke své diplomové práci bych potřebovala, abyste mi odpověděl(a) na následující otázky, což Vám zabere asi 20 až 30 minut Vašeho drahocenného času. Předem Vám moc děkuji za spolupráci!!!

Marie Cermanová

Věk: \_\_\_\_\_ Počet let praxe: \_\_\_\_\_ Pohlaví: muž – žena  
Ročník, ve kterém nyní vyučujete: \_\_\_\_\_

1. Jaké dovednosti jsou pro učitele nejdůležitější, aby byl dobrým učitelem, osobností?  
\_\_\_\_\_
2. Jaký je Váš vztah k žákům? Ohodnoťte známkou 1 – 5, popř. rozveďte.  
\_\_\_\_\_
3. Jaké si myslíte, že jsou vztahy mezi žáky navzájem nyní ve Vaší třídě? Ohodnoťte známkou 1 – 5, popř. rozveďte.  
\_\_\_\_\_

Na následující otázky odpovězte škálou, popř. rozveďte:

- 2 = rozhodně ne,      - 1 = spíše ne,      0 = nevím,      1 = spíše ano,      2 = rozhodně ano

4. Dokážete partnersky komunikovat se žáky i v krizových situacích – tak, že i v případě přestupku cítí, že jsou hodnotnými lidmi? \_\_\_\_\_
5. Baví Vás spíše klást druhým otázky než předkládat jim odpovědi na ně? \_\_\_\_\_
6. Mají Vaši žáci možnost říci to, co potřebují? \_\_\_\_\_
7. Dáváte žákům zpětnou vazbu? \_\_\_\_\_
8. Co je podle Vás zpětná vazba? \_\_\_\_\_
9. Vyberte:
  - a. Hodnotíte učební výsledky a chování svých žáků? (např.: Vypočítal jsi všechny příklady správně. Dneska je to písmo škaredé.)  
\_\_\_\_\_
  - b. Hodnotíte žáky samotné? (Ty jsi hodný, poslušný, šikula, jedničkář... Ty jsi (On je) agresivní, lenoch, matematický antitalent, šmudla...)?  
\_\_\_\_\_

10. Je komunikace důležitá? \_\_\_\_\_ Proč? \_\_\_\_\_
11. Je naslouchání důležité? \_\_\_\_\_ Proč? \_\_\_\_\_
12. Umíte naslouchat svým žákům? \_\_\_\_\_ Když víte, že jim nasloucháte, podle čeho to poznáte?  
\_\_\_\_\_
13. Dokážete ovládnout potřebu stále někoho opravovat a poučovat? \_\_\_\_\_
14. Snášíte bez problémů, když je ve třídě při činnostech a) hluk? \_\_\_\_\_  
b) volný pohyb žáků? \_\_\_\_\_
15. Stává se Vám jen zcela výjimečně, že některého žáka „seřvete“? \_\_\_\_\_
16. Umíte oceňovat a chválit? \_\_\_\_\_
17. Jste tvořivá(tvořivý) – vymýšlíte dokonalejší, přitažlivější metody vlastního vyučování? \_\_\_\_\_
18. Vyhledáváte možnosti dalšího sebevzdělávání v té oblasti, kterou vyučujete?  
\_\_\_\_\_
19. Znáte dobře své citové reakce na žáky i to, jaké chování ve Vás žáci vyvolají?  
\_\_\_\_\_

Zkuste to prokázat na následujícím úkolu:

<u>Chování žáka a jeho projevy</u>	<u>moje prožitky</u>	<u>moje chování a reagování</u>
Většinou, když žák (popište chování...)	prožívám	a reaguji následovně
-----		
_____	radost	_____
_____		_____
_____		_____
-----		
_____	vztek	_____
_____		_____
_____		_____